



Волгоградский
государственный
университет



ВОЛГОГРАДСКИЙ ИСТОРИЧЕСКИЙ СЕМИНАР

ВЫПУСК 4

КТО БОИТСЯ УЧЕБНИКА ИСТОРИИ?

Материалы семинара, проведенного
Волгоградским государственным университетом
и Институтом Кеннана Международного научного центра
им. Вудро Вильсона при поддержке Фонда Ф. Эберта
26 апреля 2012 года

*Под редакцией доктора исторических наук, профессора
И.И. Куриллы*

Волгоград 2013

ББК 74.202.682

К87

Рекомендовано к опубликованию
Ученым советом института истории, международных отношений
и социальных технологий
Волгоградского государственного университета
(протокол № 6 от 28.06 2012 г.)

Кто боится учебника истории? [Текст] : материалы семинара, проведен. Волгогр. гос. ун-том и Ин-том Кеннана Междунар. науч. центра им. Вудро Вильсона при поддержке Фонда Ф. Эберта 26 апр. 2012 г. / Волгогр. гос. ун-т, Ин-т Кеннана Междунар. науч. центра им. Вудро Вильсона ; под ред. д-ра ист. наук, проф. И. И. Куриллы ; авт. предисл. и послесл. И. И. Курилла. – Волгоград : Изд-во ВолГУ, 2013. – 106 с. – (Волгогр. ист. семинар ; вып. 4).

ISBN 978-5-9669-1133-1

В сборнике публикуются материалы семинара, проведенного 26 апреля 2012 года Волгоградским государственным университетом совместно с Институтом Кеннана при поддержке Фонда Ф. Эберта. В статьях ученых, учителей и методистов в области преподавания истории из Волгограда, Москвы, Ярославля и Волжского рассмотрены острые вопросы создания и использования школьного учебника истории.

Предназначен для ученых-историков, учителей, авторов учебников истории, а также политиков, определяющих подходы к школьному историческому образованию.

ББК 74.202.682

ISBN 978-5-9669-1133-1



© Авторы статей, 2013

© Оформление. Издательство
Волгоградского государственного
университета, 2013

ПРЕДИСЛОВИЕ

Предлагаемый вниманию читателя сборник содержит материалы состоявшегося 26 апреля 2012 года в Волгограде семинара «Кто боится учебника истории?», организованного Институтом Кеннана и Волгоградским государственным университетом при поддержке Фонда Ф. Эберта.

В ходе семинара были обсуждены проблемы, волнующие профессиональных историков, учителей, родителей. Кто должен решать, что именно будет содержать школьный учебник истории? Какова роль авторов, федеральных и региональных органов управления образованием, издательств, учителей в написании и отборе учебников? Насколько учебник истории должен формировать у школьника представление о господствующем в обществе «историческом нарративе», а насколько – объяснять ему основы исторической науки? Как определять усвоение школьником программы по истории? Как должен соотноситься единый учебник истории России с учебниками истории отдельных регионов страны? Что делать с неизбежными противоречиями? Наконец, насколько важен учебник в сегодняшнем мире, где потоки информации в СМИ и сети Интернет многократно превосходят объемы, заложенные в книгу? Если участники семинара и не дали ответ на все эти вопросы, то, надеемся, приблизились к лучшему пониманию проблемы.

Участники семинара часто вспоминали два эпизода нашей новейшей истории, когда содержание школьных учебников вызвало серьезные споры в обществе. В первом случае учебник И.И. Долуцко-го, содержавший либеральную оценку событий современной истории России, пробудил недовольство со стороны правительственных структур и был исключен из списка рекомендованных школам Министерством образования и науки. Во втором – книга для учителя (и затем учебник) А.В. Филиппова снискала одобрение со стороны руководства страны, но вызвала волну возмущения со стороны либеральной интеллигенции, увидевшей в ней апологию И.В. Сталина.

В заключительной части сборника помещены полемические заметки И.И. Долуцкого, историю исключения учебника которого из списка рекомендованных Министерством образования и науки вспоминал практически каждый выступавший на семинаре.

Это четвертый семинар в серии научных обсуждений роли истории в современном обществе, проводимых Волгоградским государственным университетом. И в третий раз он организован совместно с Институтом Кеннана Международного научного центра им. Вудро Вильсона (на этот раз в числе поддержавших мероприятие числится еще и Фонд Фридриха Эберта). В семинаре приняли участие преподаватели вузов и школ Волгограда, Волжского, Москвы и Ярославля, а также представители Московского офиса Института Кеннана и филиала Фонда Ф. Эберта в Москве.

Семинары по актуальным историческим проблемам проходят в ВолГУ с 2007 года. Их темами были: «Судьба исторической науки в современной Восточной Европе: новые национальные нарративы или поиск новой методологии?» (2007 год, материалы опубликованы в 2009 году), «История края как поле конструирования региональной идентичности» (2008 год, материалы опубликованы в 2008 году), «Память и памятники» (2011 год, материалы опубликованы в 2012 году). Помимо этой серии, с темой нынешнего семинара перекликается подготовленный при поддержке Института Кеннана и опубликованный издательством ВолГУ под редакцией И.И. Куриллы и доцента Российского государственного гуманитарного университета В.И. Журавлевой международный сборник научных статей «Россия и США на страницах учебников: опыт взаимных репрезентаций» (Волгоград: Институт Кеннана, 2009).

И.И. Курилла

КТО ДОЛЖЕН ПИСАТЬ УЧЕБНИКИ ИСТОРИИ?

Вопрос, вынесенный в заглавие статьи, совсем не прост. У школьных учебников, конечно же, есть авторы; однако, например, на протяжении большей части советского периода отечественной истории содержание учебника жестко диктовалось партийной идеологией, опиравшейся на установки «Краткого курса истории ВКП(б)» (сохранившиеся и в позднесоветскую эпоху, когда на эту книгу уже не было принято ссылаться). И в постсоветский период ни одна проблема системы образования не привлекала такого внимания со стороны общества и государства, как содержание школьного учебника истории. На содержание учебника пытаются влиять государственные органы и ветеранские организации, издательства и родители, учителя и ученые-историки.

Этот вопрос весьма важен и для исторического сообщества. Именно в учебнике пересекаются запросы общества с профессиональной экспертизой ученых, именно здесь видна разница между историей как наукой и историей как нарративом идентичности¹. Если же понимать политику как постоянную борьбу за идентификацию, за изменение ответа на вопрос «кто мы?», то очевидным оказывается, что учебник истории находится на острие политической борьбы.

Умозрительно можно представить себе несколько вариантов непротиворечивого нарратива отечественной истории – «государственнический», «либеральный», «националистический»². В реаль-

¹ См. подробнее: Курилла И. И. Наука, «национальная мифология» и конструирование идентичности: размышления над школьным учебником истории // Вестник Института Кеннана в России. Вып. 4. 2003. С. 43–48.

² См. подробнее: Курилла И. И. Школьная история как борьба идентичностей // История края как поле конструирования региональной идентичности: материалы семинара, проведенного Волгоградским государственным университетом и Институтом Кеннана Международного научного центра имени Вудро Вильсона 11 апреля 2008 г. / под ред. И. И. Куриллы. Волгоград: Изд-во ВолГУ, 2008. С. 112–116.

ности элементы этих интерпретаций содержатся в ряде учебников, предлагаемых издательствами российским школам ³.

На протяжении последнего десятилетия руководители российского государства не раз обращались к теме школьных учебников истории, как правило, в форме резкой критики содержащихся в них текстов ⁴. Вместе с тем, они ни разу не высказали прямо, что конкретно им хотелось бы видеть в идеальном учебнике. Известны несколько конфликтов вокруг учебников истории – книги А.А. Кредера ⁵, И.И. Долуцкого ⁶ вызывали на определенных этапах массированную атаку со стороны консервативно настроенной общественности и части чиновников. Атаку другого рода – со стороны либеральной и антисталинистской общественности – пережил учебник, написанный с других позиций, – за авторством А.В. Филиппова, А.А. Данилова и А.И. Уткина ⁷. Отметим, кстати, что сама форма критики учебников руководителями страны, и повторяющийся характер этой критики говорит об отсутствии у государства либо рычагов, позволяющих прямо контролировать

³ См. интересный взгляд на эволюцию отечественных учебников истории: Соколов Н. Век сурка, или Краткая история коловращения российских учебников истории // Polit.ru. 2008. 15 окт. URL: <http://www.polit.ru/article/2008/10/15/history>.

⁴ Поиск по сайту Президента России словосочетания «учебники истории» выдает десятки упоминаний. Так, например, на встрече с делегатами Всероссийской конференции преподавателей гуманитарных и общественных наук 21 июня 2007 года президент В. Путин резко высказался в адрес авторов учебников: «Многие учебники пишут люди, которые работают за иностранные гранты. Так они исполняют польку-бабочку, которую заказывают те, кто платит». (См.: URL: <http://archive.kremlin.ru/text/appears/2007/06/135323.shtml>).

⁵ Кредер А. А. Новейшая история, XX в. : учеб. для основной школы : в 2 ч. 1–3-е изд. М. : Центр гуманит. образования, 1995–1997.

⁶ Долуцкий И. И. Отечественная история. XX век : учеб. для X кл. сред. школы. Ч. 1–2. М. : Мнемозина, 1994.

⁷ Первоначальные идеи были изложены в пособии для учителей А.В. Филиппова, через год доработанном до полномасштабного учебника (см.: Филиппов А. В. Новейшая история России, 1945–2006 : кн. для учителя. М. : Просвещение, 2007 ; История России, 1945–2007 : учеб. для учащихся общеобразоват. учеб. учреждений / под ред. А. А. Данилова, А. И. Уткина, А. В. Филиппова. М. : Просвещение, 2008). Оставим в стороне проблематику вузовских учебников истории, вокруг которых тоже в последние годы разгорались скандалы.

содержание учебников, либо, что более вероятно, ясного представления об их желаемом содержании.

Зато стала печально знаменитой запись в живом журнале одного из соавторов одного из учебных пособий для средней школы, жж-юзера «leteha» (Павел Данилин) от 25 июня 2007 года: «Вы сколько угодно можете поливать меня грязью, а также исходить желчью, но учить детей вы будете по тем книгам, которые вам дадут и так, как нужно России. Те же благоглупости, которые есть в ваших куцых головешках с козлиными бородами из вас либо выветрятся, либо вы сами выветритесь из преподавания. Позволить, чтобы историю России преподавал русофоб, говнюк или попросту аморальный тип – нельзя»⁸.

Эта запись в блоге, конечно, отражает умонастроение некоторых пропагандистов образца 2007 года; но, отвлекаясь от стилистики и от текста, который «летеха» защищает, можно увидеть в высказывании очевидную недосказанность: в самом деле, кто этот «субъект» действия, который «даст» преподавателям книги? Кто решает, «как нужно России» преподавать ее историю? Вопрос можно обратить к любому сообществу, – и охранительному, и либеральному наравне.

Мне видится несколько теоретически возможных вариантов выбора «субъекта», который определяет содержание школьного исторического нарратива.

В первом случае таким определяющим является государство. Однако очевидно, что нельзя доверять определение содержания исторической программы чиновникам Министерства образования и науки: у них недостаточно компетенции и недостаточно полномочий, чтобы определять идентичность общества. Этого не может сделать и самый высокий уровень исполнительной власти – президент, потому что избрание президента не есть результат компромисса, а значит, он представляет лишь одну, пусть и оказавшуюся в большинстве в данный момент, точку зрения. Из этого следует, что определять содержание школьной програм-

⁸ См.: Живой журнал юзера leteha. 2007. 25 июня. URL: <http://leteha.livejournal.com/502209.html>.

мы должен парламент: именно Государственная Дума является представительным органом, наиболее полно выражающим сложный состав российского народа в конкретный период эволюции его идентичности⁹. Так мы пришли к варианту, по которому парламент рассматривает и утверждает стандарт изучения истории в школах страны. В этом случае учебник будет в наилучшей степени представлять «национальный исторический нарратив», но останется неясным, каким образом он будет совмещен с достижениями исторической науки.

Отметим, кстати, что именно задача внесения в учебник истории «национального нарратива» делает сомнительным осуществление планов «совместных учебников» – российско-украинского, российско-германского и т. п. От авторов такого учебника можно добиться исторической точности, но вряд ли результатом может стать единая идентичность.

Другим вариантом субъекта, определяющего содержание школьного исторического образования, могут быть школьные учителя. В этом случае (подразумеваемом нынешней редакцией закона «Об образовании») многообразие «теоретически возможных» учебников истории дает возможность учителю выбрать ту версию, что ему по душе (а у родителей есть возможность выбрать школу и учителя).

Поскольку именно в такой ситуации мы пребываем на данный момент, мы можем на практике увидеть, что существуют влиятельные силы, стремящиеся ограничить сам выбор учителей. К ним относятся не только государственные органы, но, например, и крупные издательства, заказывающие «линейки» учебников истории и затем лоббирующие или просто «проталкивающие» их закупки через региональные и муниципальные органы управления образованием. Так, новый федеральный государственный стандарт образования для старшей школы готовила группа разработчиков под руководством генерального директора издательства «Просвещение» А.М. Кондакова.

⁹ Уточним, что речь идет не о конкретном президенте и конкретной Думе, в легитимности которых могут быть сомнения; мы говорим о принципе.

Существует еще и вариант, который можно условно назвать «американским». В США стандарты школьного образования определяют независимо избираемые советы по образованию штатов. Авторы и издатели школьных учебников вынуждены «подстраиваться» под стандарты наиболее населенных штатов, вроде Техаса. С некоторой долей условности можно говорить, что «широкая родительская общественность» формирует содержание образования в соответствии со своими представлениями о мире. В этой ситуации трудно представить себе, чтобы государство могло навязать школьному учебнику какую-то идеологию, не разделяемую большинством населения. Но именно поэтому в учебники не попадают и новейшие научные подходы, а предубеждения большинства оказываются обязательными для изучения. Так, например, при обсуждении стандарта по истории США штата Техас Совет по образованию штата исключил Томаса Джефферсона из списка мыслителей, чьи работы вдохновили революции в конце XVIII и XIX вв., заменив его Св. Фомой Аквинским, Джоном Кальвином и Уильямом Блэкстоуном. Джефферсон, сформулировавший идею отделения церкви от государства, показался членам совета слишком радикальным¹⁰.

Наконец, нельзя забывать и об ученых-историках. В случае, когда учебник пишет академический ученый (без соавторства с практикующим учителем-методистом), пострадать может не только методическая часть книги; весьма вероятно, что содержанием учебника будет изложение того, что собой представляет работа историка (как это заложено в идее «преподавания основ наук»), а не нарратив событий. Это важный элемент, с моей точки зрения, недостаточно представленный в современных учебниках, но нужен ли он в самом деле, особенно в среднем школьном звене? Зато вопрос о внесении в такой учебник «национального нарратива», о формировании идентичности вновь окажется предметом острого спора.

¹⁰ См.: McKinley J. C. Texas Conservatives Win Curriculum Change // New York Times. 2010. March 13. P. A10 of the New York Edition. URL: <http://www.nytimes.com/2010/03/13/education/13texas.html>.

Каждая из «заинтересованных групп», – ученики / родители, учителя, ученые и государство – по-своему видит содержание исторического образования. Возможен ли компромисс между ними?

Мне представляется, что «основы науки» в учебнике должны быть представлены более полно, чем это есть сегодня. «Лаборатория историка» предполагает наличие критического мышления, умения различать мнение и источник, факт и его интерпретацию. Поэтому учебник, который бы мне хотелось видеть в руках школьника, должен содержать разделы «Историки спорят», описывающий содержание разных точек зрения ученых на наиболее острые вопросы, а также «Факт и интерпретации», показывающие возможности разного объяснения исторических событий. Набор исторических событий, подлежащих изучению, может задаваться государством, но способ их изучения должен предполагать формирование умения критически мыслить.

Кто должен их писать? Очевидно, непосредственными авторами будут ученый историк и учитель-методист. Однако если государство и общество обеспокоено ролью школьного учебника в формировании национальной идентичности (или, в другой формулировке, патриотизма), то, вероятно, нужна прозрачная процедура определения содержания национального стандарта по истории, в который будет заложен перечень основных событий истории страны, личностей и проблем (но вряд ли нужно закладывать в стандарт и их оценки), с существованием которых должен быть знаком российский гражданин.

УЧЕБНИК ИСТОРИИ КАК ПРОБЛЕМА: НАУЧНАЯ ОСНОВА, ДИДАКТИЧЕСКИЕ ЗАДАЧИ, ОБЩЕСТВЕННЫЕ ОЖИДАНИЯ

Общим свойством учебной литературы по истории в настоящее время стало постепенное преодоление последствий теоретико-методологического сдвига в гуманитарных науках – от формационного подхода к цивилизационному. Характерные для эпохи 1990-х декларативные заявления о применении цивилизационного подхода к изучению исторических процессов постепенно сменились реальной историософской проработкой и целевой адаптацией материала, основанных на более четких представлениях о сущности соответствующих теоретических концепций, разработанных мировой философской и социологической мыслью. Учебник истории *как проблема*, предполагающая работу в пограничном пространстве между историознанием, дидактикой и общественным запросом, заставлял задуматься о характере воздействия новых исследовательских подходов на содержание и технологии трансляции знания. При этом взятая на вооружение рядом авторов теория модернизации в применении к российским реалиям в формате учебного пособия работала и работает в разных амплуа – как ритуально-символическое словоупотребление, как формальное замещение дискредитированного исторического материализма и (в лучших образцах учебников) как новый концептуальный каркас текста.

К другим важным маркерам нынешней ситуации можно отнести преодоление разделения учебников по жестко идеологическому признаку – на *либеральную* или *консервативную* версии интерпретации исторического прошлого России. Характерная для раннего постсоветского времени откровенно конфликтная дихотомия «демократической» и «патриотической» версий истории была вполне объяснима политико-мировоззренческой остротой момента. Однако упомянутая двойственность немало поспособствовала формированию у нового поколения ощущения скепсиса и чув-

ства недоверия к собственной истории, а заодно и к старшему поколению интерпретаторов этой истории, зачастую использовавших «площадку» образовательной литературы для манифестации собственных идейных убеждений¹.

Двойственная клишированность риторики и фразеологии тогдашних учебных текстов (либерально-поучающий критицизм против консервативно-патриотического пафоса); генетическая несвобода авторов от полуторавекового наследства западническо-славянофильской полемики; критика прошлого и апология настоящего против апологии прошлого и критики настоящего, – все эти особенности историко-культурной ситуации 1990-х требовали не только мировоззренческого переосмысления, но и профессиональной проработки. В настоящее время ряд авторов стремится ориентироваться на создание надежной учебной литературы, нацеливающей, прежде всего, на познание и понимание, а не на рекрутирование идейных единомышленников по политической борьбе. Параллельно актуализировалась задача поиска нового языка описания исторических реалий, свободного от прежних стереотипов текстового и изобразительного «формата».

Авторам учебников нового поколения пришлось решать сложнейшую задачу презентации и без того трудного материала отечественной истории в контексте очень живого, все еще болезненного восприятия различными слоями общества прошлого и настоящего своей страны. Очевидно, что гражданственность истории как учебной дисциплины не продукт или заказ XXI в., а давняя традиция отечественного гуманитарного образования. Тем сложнее оказалась задача, вставшая сегодня перед создателями учебников: по поводу каждой конкретно-исторической ситуации найти нужный баланс между нравственной назидательностью и исследовательской отстраненностью, апологией или критикой исторического пути страны, трезвым анализом побед и поражений и позитивным взглядом на исторический опыт.

Неудивительно, что учебники и учебная литература продолжают оставаться весьма дискуссионной сферой в системе вопро-

¹ См.: Новые концепции российских учебников по истории. М. : АИРО-XXI, 2001. (Серия «АИРО – научные доклады и дискуссии. Темы для XXI века» ; вып. 13).

изводства знаний по отечественной истории. Принцип обратной связи между историей как наукой, историей как образовательной дисциплиной и историей как коллективным «воспоминанием» в последние годы проявлял себя довольно наглядно. Плоды пресловутой «архивной революции», попадая в адаптирующий «котел» учебной литературы, неизбежно порождали проблему документальной выборки, характера и глубины интерпретации источника, степени полноты и направленности его анализа для целей обучения.

Влияние динамично меняющегося контекста постсоветской реальности начала XXI в. на мировоззренческую и тематическую *оптику* создателей учебников и учебных пособий оказалось многовекторным и зачастую противоречивым. Оно отражало не только новые импульсы *исторической политики* государства как одного из наиболее существенных факторов воздействия на стратегии формирования образов прошлого (главным образом – советского). Сами учебники по отечественной истории стали важным элементом симптоматики общественной и идейной жизни России последних лет.

Задача формирования «*позитивной идентичности*» как синонима гражданственности и патриотизма при создании учебной литературы стала на сегодня устойчивым направлением официальной политики в сфере гуманитарного образования. В этих условиях учебник отечественной истории оказался в оптическом фокусе линий, формируемых задачами власти, проблемами исторической науки, образовательными стратегиями и общественными ожиданиями.

Важным отличием последних 10–12 лет стало изменение в презентации категории *национального* в применении к истории России. В этом вопросе обратная связь между официальным дискурсом власти и направленностью исторических штудий, а также содержанием школьных учебников оказалась сложной и многоплановой. Показательней всего в этом смысле выглядела эволюция употребления соответствующих терминов в Посланиях Президента Федеральному собранию. Если в начале первого срока своих полномочий В.В. Путин употреблял по отношению к гражданам Российской Федерации термин «многонациональный российский народ» (как в Конституции 1993 г.), а в конце первого срока – «народы России», то в начале второго срока президентства прозвучало и устоялось знаковое для

историка и политолога выражение «российская нация». В эпоху президентства Д.А.Медведева эта тенденция лишь укрепилась, дополнившись выраженным гражданским смыслом.

Таким образом, ельцинское «дорогие россияне» (по крайней мере, в государственном проектировании) эволюционировало к большей рациональности и четкости. Особенно, когда дело касалось представлений о соотношении этнического, культурного, политического и конфессионального моментов в поисках национальной идентичности. При этом концепция «российской нации», не слишком подробно артикулируемая властью, все же становилась понятней из самого контекста государственной практики: не претендуя на четкость устоявшегося западноевропейского определение «nation-state», она предполагала цивилизационную трактовку этого политико-культурного и социокультурного явления, а также стратегический ориентир на *«единство исторической судьбы»*.

Эта *примиряющая* концепция² стала главным ориентиром исторических ретроспекций и формой «контакта» между контентом учебника и повседневностью школьника / студента. Нужно учитывать, что эта концепция сформировалась в ходе «смены вех» в идейно-политической и историко-культурной легитимации власти последнего десятилетия. Одним из последствий этого процесса стало, в частности, *возвращение* исторических личностей на страницы учебников, нацеленное на создание обновленного пантеона национальных героев, государственных деятелей, лидеров культуры, «властителей дум» и пр. Как позитивный момент можно здесь же отметить возвращение разделов по истории культуры, а также появление разделов по истории духовной жизни в общих курсах отечественной истории разных эпох.

Заметные перемены произошли и в содержании текстов учебников, создававшихся в национальных регионах России. И здесь не обошлось без воздействия новых процессов, протекавших в сфере исторической науки на новом этапе развития национальных историографий. Аналитики отмечают, что ситуацию с написанием нацио-

² Подробнее об этом см.: Филиппова Т. А. Российская нация и ее история: перезагрузка смыслов // Национальные истории на постсоветском пространстве – II / под ред. Ф. Бомсдорфа и Г. Бордюгова. М., 2009. С. 92.

нальных историй в первое десятилетие XXI в. отличало не только одновременное присутствие исследователей, так сказать, «национальной» и «интернациональной» ориентации, но и внутренний раскол в среде тех и других по ряду принципиальных вопросов. Впрочем, присутствие полемики можно рассматривать как показатель жизнеспособности сообщества, изрядно обескровленного в прошлое десятилетие умозрительными стараниями непременно удревнить собственные этно-национальные корни или возвести их к наиболее «респектабельным» и легендарным предкам. В целом же весьма показательным в этом смысле стало «понижение» градуса этничности и конфронтационности в школьных учебниках по истории Татарстана, Башкортостана, Северного Кавказа.

Ценность новых образовательных подходов, укрепившихся в этих регионах³, состоит, на наш взгляд, в том, что учебники

³ Наблюдатели отмечают, что в последние годы в исследованиях и учебных пособиях, посвященных прошлому Татарстана и Башкирии, можно заметить «возврат на позиции советской региональной истории, с ее политкорректностью и изящным обходом острых углов». (См.: Тагиров И. Р. Государственность Татарстана: веки становления развития // Научный Татарстан – 1999 ; Его же: Очерки истории Татарстана и татарского народа (20 век). Казань, 1999 ; Исторические корни и развитие традиционной культуры татарского народа, XIX – начало XX в. Казань, 2004.) В качестве другого «последнего окопа» выступает дискурс исторического краеведения, реализованный в последних выпусках школьных учебников по истории Татарстана. Весьма показательно в этом смысле «понижение» в них градуса этничности. Сходные процессы, по мнению исследователей, можно наблюдать и в других регионах Российской Федерации, «отмеченных клеймом этнической государственности». Безусловно, свои особенности существуют на Кавказе и на Севере, в республиках Волжского Правобережья. Однако «общей приметой сообществ, отдающих дань этнонациональным парадигмам общественнознания, возогнанным до степени государственной идеологии», остается перенапряжение интеллектуальных сил и явные методологические трудности соотнесения этноисторий как сферы краеведения, этнологии, антропологии и культурологии с обобщающим цивилизационным подходом, каковой охотно заявляется национальными историками, но подчас лишь ритуально присутствует в их исследованиях – как дань постсоветской научно-теоретической реальности. (См., например: Мустафина Г. М. История Татарстана. XIX век. Казань, 2003 ; Блиев М. М. Россия и горцы Большого Кавказа. М. : Мысль, 2004.) Приведенные и процитированные материалы по состоянию национальных историографий и учебных пособий Татарстана и Башкортостана предоставлены Международным советом Ассоциации исследователей российского общества (АИРО-XXI).

национальной истории воспроизводят сегодня не только конфликтные, но и неконфронтационные картины совместного исторического прошлого народов поликонфессиональной и полиэтнической России. И делают это путем обращения, прежде всего, к темам культуры, духовности, истории цивилизационных контактов и взаимных культурных заимствований. Именно эти стратегии облегчают создание учебных пособий, в которых подчас так трудно, но жизненно необходимо соблюдать разумный и полноценный баланс федерального и регионального «компонентов».

Однако не только указанный баланс «компонентов» выступал в последние годы как интеллектуальный и профессиональный вызов создателям учебников и учебных пособий. Контекстуальность, воздействующая на интерпретации прошедших событий, не в меньшей степени, чем «историческая политика» государства, влияла и влияет на формирование образов прошлого в учебной литературе, вызывая подчас острую полемику в обществе, в печати, в профессиональной среде. Один из примеров тому – споры вокруг двух книг для учителя, появившихся в середине 2007 г. и предназначенных в качестве концептуальной основы для разработки адресованных школьникам учебников, – «Новейшая история России. 1945–2006» А.В. Филиппова⁴ и «Обществознание: глобальный мир в XXI веке» под редакцией Л.В. Полякова⁵. И пособие для учителей Филиппова, и созданный позднее на его основе учебник⁶ одно время лидировали в печатных СМИ и в Интернете по количеству критических отзывов. И вместе с тем по решению коллегии Министерства образования (от 26 декабря 2007 г.) они были включены в новый федеральный перечень учебников по новейшей отечественной истории. (Уточним: ставший одиозным учебник лишь *предполагался* к использованию в образователь-

⁴ См.: Филиппов А. В. Новейшая история России, 1945—2006 гг. : кн. для учителя. М. : Просвещение, 2007.

⁵ См.: Обществознание. Глобальный мир в XXI веке : 11 класс : кн. для учителя / Л. В. Поляков [и др.]. М. : Просвещение, 2007.

⁶ См.: История России, 1945–2007 гг. : 11 класс : учеб. для учащихся общеобразоват. учреждений / под ред. А. А. Данилова, А. И. Уткина, А. В. Филиппова. М. : Просвещение, 2008.

ном процессе, *если* российские школы выберут его из списка, включавшего более 20 других учебников по отечественной истории).

Какие особенности указанных учебных пособий вызвали более всего критических отзывов?

Если обратиться к их содержательной стороне, то это, прежде всего, апология изоляционизма советской эпохи; оправдание насильственной коллективизации как средства обеспечения индустриального роста (строго говоря, это обвинение било мимо цели, поскольку повествование в учебнике начиналось с послевоенного времени); обоснование ускоренной модернизации как высшей цели, достигаемой «любой ценой»; трактовка ГУЛАГа как досадного, но побочного продукта деятельности эффективного менеджера Сталина; объяснение террора стремлением верховной власти «не потерять контроль над страной»; трактовка концепции «суверенной демократии» как оптимального формата политического режима для современной России.

В теоретико-методологическом отношении критические отзывы вызвали ориентиры авторов на концепцию безвариантности путей исторического развития страны (своего рода мировоззренческий фатализм), стремление доказать непосредственную преемственность до- и послереволюционной истории России в режиме апологии авторитаризма и державности.

Отметим, однако, что на фазе переработки пособия для учителей в учебник для средней школы, авторы отказались от главы о роли личности Иосифа Сталина и от политических оценок других советских лидеров. Как бы то ни было, неосталинизм позиций Филиппова-Данилова вызвал критику не только в либеральных СМИ и в среде правозащитников, но и в кругах научного сообщества.

В ситуации первого десятилетия нового века специфика времени состояла в том, что уход от научности в пользу неосталинистского «позитива» и авторитарного «патриотизма», продемонстрированный в упомянутых учебных пособиях, по сути своей не отражал базовых идейных установок власти. Об этом свидетельствовали неоднократные высказывания В.В. Путина о неприемлемости в современных условиях «форсированной модернизации» как целевой установки государства, а также ряд его возражений против концепта «су-

веренной демократии», периодически озвучивавшегося в верхних эшелонах политтехнологов. Не в пользу авторской апологии изоляционизма свидетельствовали и высказывания Д.А. Медведева о недопустимости возрождения «железного занавеса», о важности учета социальной «себестоимости» при оценке эффективности реформ и о «традиционном государственном патернализме» как «весьма неоднозначном национальном опыте»⁷.

А потому, несмотря на востребованность властью позитивного образа исторического прошлого страны, идейный посыл и дидактический формат, предложенные в работах Филиппова и Данилова, существенно отличались, на наш взгляд, от позиций самих носителей верховной власти.

Как бы то ни было, нынешняя ситуация с преподаванием истории в школе и в вузах пока далека от принудительной ориентации на некий моноучебник. Скорее, в ней отражаются неоднозначные последствия эпохи 1990-х годов. В ту пору позитивные процессы создания идейно и тематически разнообразной учебной литературы соседствовали с появлением значительного числа методически, дидактически и содержательно непроработанных учебников, дезориентирующих и учителей и учащихся своей неспособностью обеспечить необходимый объем и надежное качество знаний⁸. Именно на этом обстоятельстве концентрировал внимание Д.А. Медведев в выступлении на встрече с представителями деловых кругов по реализации приоритетного национального проекта «Образование» (14 апреля 2006 г.), когда положительно отзывался о плюрализме существующих образовательных программ, но сетовал на недостатки методологической их проработанности⁹.

Однако процесс развития учебной литературы по отечественной истории в последние годы не обошелся без обострения полеми-

⁷ Медведев Д. А. Национальные проекты : ст. и выступ. М., 2008. С. 38.

⁸ См.: Всестороннее обсуждение тогдашней (конец 1990-х гг.) критической ситуации с учебниками истории см. в коллективной монографии: Историки читают учебники истории. Традиционные и новые концепции учебной литературы. М. : АИРО-XXI, 2002.

⁹ Медведев Д. А. Национальные проекты ... С. 154–155.

ки. На этот раз объектом критики со стороны ряда общественно-политических сил стало издание учебника А.С. Барсенкова, А.И. Вдовина «История России. 1917–2009»¹⁰. Сам масштаб обсуждения учебника (в общественную дискуссию включились средства массовой информации, часть академического сообщества, Общественная палата Российской Федерации, правительство Чеченской Республики, обитатели блогосферы, деятели науки и культуры) свидетельствовал о том, что деполитизация исторического образования – дело отнюдь не ближайшего будущего. Осторожное замечание самих авторов учебника во введении к своему курсу относительно того, что «современная концепция истории советского общества находится в начальной стадии научной разработки»¹¹, лишь усилило взаимное ожесточение противников и защитников издания.

Главным уроком того, что в Интернете было названо «делом историков», стало, как представляется, осознание ценности вариативности учебной литературы по истории. Вариативности, опирающейся на глубокую научную фундированность общей концепции и ценностных ориентиров того или иного учебника. Что, в свою очередь, предполагает ознакомление учащихся с историей оценок и восприятий исторического факта с целью выработки способностей самостоятельно оценивать исторические события с позиций *понимающего знания*.

Сложность этой задачи не означает ее невыполнимость. Ни *историческая политика* государства, ни обостренная бдитель-

¹⁰ См.: История России. 1917–2004 : учеб. пособие для студентов вузов / А. С. Барсенков, А. И. Вдовин. М. : Аспект Пресс, 2005 ; История России. 1917–2007. 2-е изд., доп. и перераб. М. : Аспект Пресс, 2008 ; История России. 1917–2009. 3-е изд. М. : Аспект Пресс, 2010.

¹¹ История России. 1917–2004. С. 3. По поводу упомянутой дискуссии подробнее см. также: Светова З. Специфическая история : Учебник как пособие по ксенофобии // TheNewTimes. 2010. 21 июня (№ 21). URL: <http://newtimes.ru/articles/detail/23445> ; Никита Соколов – Анатолий Голубовский : Чему учат учителей истории // Искусство кино. 2010. № 4. URL: <http://kinoart.ru/2010/n4-article5.html> ; а также серию статей на сайте АПН (Агентства Политических Новостей) (см.: URL: <http://www.apn.ru/publications/article23206.htm>, <http://www.apn.ru/publications/article23273.htm>) ; и др.

ность общественного мнения в этом смысле не снимают возможности полифонии при создании образовательной литературы. Стремление власти к формированию «позитивной идентичности» (что, по сути, означает гражданскую идентичность) и воспитанию уважительного, заинтересованного отношения новых поколений к собственному прошлому, как свидетельствуют современные дискуссии, вполне достижимо не только и не столько в режиме апологии или критики тех или иных государственных деятелей или событий прошлого, сколько путем обращения к сфере широко понимаемых культурных достижений. Именно такой точки зрения придерживается доктор исторических наук Людмила Фадеева, когда говорит о необходимости пересмотра образовательной концепции истории, нацеленной на создание *позитивной идентичности* «исключительно за счет политических компонентов истории» в ущерб содержательным сферам социальной и культурной истории, истории повседневности, истории ментальности, выступающим пока в лучшем случае «в качестве довеска»¹².

Что касается преподавания истории государства, то на этот счет (от лица части академического сообщества, приобщенного к созданию новых учебников) корректно и убедительно высказался доктор исторических наук Игорь Данилевский: «Президентская республика Российская Федерация – государство совсем молодое, ему от роду чуть более полутора десятилетий. России как государству полиэтническому и поликонфессиональному, безусловно, необходима объединяющая идея, государственная идеология. И в формировании этой идеологии немаловажную роль может сыграть история, но история не государства, (наше государство не является преемником Киевской Руси или, скажем, Московского царства), а история государственности, история властных институтов, история этносов и культур. Изучая ее, граждане России смогут лучше ориентироваться в переменах, которые переживает наша страна сегодня, и принимать вполне осознанные

¹² См.: Материалы Российско-немецкого colloquium «Настоящее прошлого: как обходиться с историей и памятью?». СПб., 2008. С. 13–14.

политические решения, не позволяя манипулировать собой при помощи исторических образов и символов»¹³.

Интересный пример того, как на практике уже реализуется официальная установка на создание нового учебного предмета «Россия в мире», дает учебник «История. Россия и мир. 11 класс» авторства О.В. Волобуева, В.А. Клокова, М.В. Пономарева и В.А. Рогожкина¹⁴. Каким бы ни было отношение общественности к новым стандартам в образовании, нельзя не признать, что подобный тематический курс, будучи добротным выполненным, преодолевает не вчера проявившийся разрыв между школьным восприятием курса «своей» и «чужой» истории». Сознательная установка на то, чтобы дать синхронную картину развития своей страны и мира в новейшую эпоху, представляется инициативой здоровой и давно назревшей. Столь же очевидной оказывается и сложность осуществления подобной установки – и по причине объемности материала и из-за теоретико-методологических трудностей описания глобальных процессов, по сию пору находящихся в развитии, в состоянии «открытости» и незавершенности.

В помощь авторам упомянутого издания приходит добрая, старая теория модернизации в своем аспекте *процесса* (а не *проекта*). Последовательно проведенное в этом теоретико-методологическом русле изучение места и роли Российской империи-СССР-России в истории человечества в «век войн и революций» дает пример добротной компаративистики в аксиологическом измерении. Национальные интересы страны как ключевая ценность и расширение прав человека как государственный приоритет называются авторами в качестве главных этических и политических компонентов ценностного опыта, извлекаемого из сравнительно-исторического изучения места России в глобальном мире.

Структура курса, его терминология, рабочий аппарат, прилагаемый «Словарь терминов» свидетельствуют о присутствии эле-

¹³ Данилевский И. Долгая дорога к гуманитарному полюсу // Родина. 2008. № 4. С. 32.

¹⁴ См.: История. Россия и мир. 11 класс. Базовый уровень : учеб. для общеобразоват. учреждений. 9-е изд. М. : Дрофа, 2010.

ментов политологии, социологии, культурологи, межкультурной коммуникации и искусствознания как отраслевых составляющих нового предмета. Подобная междисциплинарность, заложенная в замысел нового курса, как представляется, может лишь приветствоваться. Она не только отражает актуальные процессы развития истории-науки в общей системе знаний о человеке и обществе, но и следует новейшим тенденциям в социальных науках и гуманитарном знании в целом.

Новые реформаторские начинания, предъявляющие повышенные требования к преподавателям истории, предполагают расширение репертуара вспомогательной литературы и ее жанрового разнообразия. Коммерциализация издательской сферы в этой области приводит зачастую к неровности, неравноценности соответствующих изданий. Тем оградней отметить удачные опыты.

Так, достойный образец учебной литературы по истории в помощь школьному учителю дает «Справочник учителя. История»¹⁵, подготовленный коллективом талантливых историков: известных исследователей, педагогов и методистов. Справочник вводит в курс современных концепций изучения отечественной и всеобщей истории, а также актуальных способов и методов преподавания соответствующих курсов в школе. Главное, что отличает общую концепцию издания, состоит в стремлении представить изучение истории как увлекательнейшее занятие, как захватывающее путешествие в мир прошлого и в пространство умственной работы по освоению этого прошлого. Ценно и то, что справочник учит умению задавать вопросы (неслучайно в формулировке названий большинства разделов и глав содержатся вопросительные знаки), навыку, не менее важному, что и способность правильно отвечать на них. Публикуемые в издании мате-

¹⁵ Справочник учителя. История. 5–11 классы / авт.-сост. М. Н. Чернова. М. : Экзамен, 2008. Перечислим имена авторов этого удачного издания: М. М. Бибиков, Е. Е. Вяземский, Е. А. Гевуркова, А. А. Данилов, Е. Б. Евладова, С. Д. Исайкина, С. В. Кайдашев, А. Б. Каменский, Л. Е. Морозова, А. С. Намазова, В. Я. Петрухин, А. В. Ревякин, О. В. Саприкина, Я. В. Соловьев, А. О. Сороко-Цюпа, О. Ю. Стрелова, В. И. Уколова, М. О. Филиппова, Т. В. Черникова, М. Н. Чернова, А. В. Шарова.

риалы для дополнительных и внеурочных занятий способны вызвать зависть предыдущих поколений школьников к нынешним. Им предстоит в рамках предложенных авторами обучающих стратегий изучать «историю на экране», формируя умение *считывать* приметы времени с кинематографической продукции. Или, к примеру, по-новому увидеть музей как форму презентации знания. Или самому поучаствовать в театрализованном представлении на тему подвигов Александра Македонского...

Интеграция в мировое образовательное пространство – вот та общая задача, которую стремятся решить авторы, создавая пособие, ориентированное на «освоение способов мышления и деятельности, формирование ценностных ориентиров, позволяющих человеку проектировать свою образовательную программу»¹⁶. «Обеспечение личностно ориентированного характера образования, индивидуализация обучения в соответствии с интересами и запросами учащихся»¹⁷ видится разработчикам как одна из важнейших целей упомянутого издания. Современное звучание справочнику придают библиографические материалы, в том числе и работы западных авторов, а также актуальные ссылки на видеоматериалы и интернет-ресурсы.

Феноменом нашего времени становится появление *неучебных* (по жанру и задачам) исторических работ, работающих – *по факту* – как ценные пособия по изучению истории России-СССР. Это явление умножает перспективы освоения новых форм преподавания истории. Привлекательность *недидактического нарратива* все больше делает научную монографию приглашением к *соразмышлению и сотворчеству*, своего рода практическим мастер-классом аналитического мышления для ученика, не говоря уже о возможностях тематического расширения представлений об истории отечества. Отдельные конкретные примеры «*неучебных*» учебных пособий работают, на наш взгляд, достаточно функционально для целей пре-

¹⁶ Справочник учителя. История. 5–11 классы. С. 16.

¹⁷ Там же. С. 17.

зентации современной отечественной истории на самых сложных и дискуссионных ее этапах ¹⁸.

Исходя из наметившихся в прошлое десятилетие тенденций развития учебников по отечественной истории, хотелось бы предложить положительный сценарий развития этой области образовательной литературы. Определяя его параметры, важно учитывать ожидания научно-образовательного сообщества по части новых форм, методов и способов трансляции учебного знания по наиболее дискуссионным темам отечественной истории. Присутствие альтернатив в развитии идейно-теоретических представлений о советском / российском прошлом, принципиальная открытость многих вопросов и неоднозначность трактовок (при воздержании от публицистических излишеств) хотелось бы видеть в этом смысле как ресурс развития, а не источник концептуального кризиса.

В повестке дня у создателей учебников стоят задачи интересные, обращенные к их профессионализму и креативности:

- отход от монопольной *политикоцентричности* курсов по истории России в пользу *культуроцентричности*;
- неперенное присутствие *ценностного подхода* к достижениям и потерям той или иной эпохи (этический и аксиологический критерии исторического успеха тех или иных проектов государственного развития);
- развитие наметившейся тенденции к присутствию *личностей* (а не только событий и процессов) на страницах учебной литературы;
- обучение способам различения исторического *факта* и *представление* о нем, развитие у учащихся способности улавли-

¹⁸ Среди прочих отметим следующие работы, интересные не только своим историческим наполнением, но и готовностью авторов впустить читателя (учителя и ученика) в научную лабораторию своих занятий: Россия: государственные приоритеты и национальные интересы. М., 2000 ; Религия и идентичность в России. М., 2003 ; Андреев Д. А., Бордюгов Г. А. Пространство власти от Владимира Святого до Владимира Путина : Краткий курс. СПб., 2004 ; Владимир Путин. Рано подводить итоги. М., 2007 ; Булдаков В. П. Красная смута. Природа и последствия революционного насилия. М., 2010 ; Бордюгов Г. А. Октябрь. Сталин. Победа. М., 2011.

вать актуальную дистанцию между состоявшимся *прошлым* и изменчивым *образом прошлого*.

Именно эти навыки способны, как представляется, помочь современным школьникам и студентам избавиться от обывательски циничного стереотипа о России как стране с «вечно меняющимся прошлым», а их преподавателям – облегчить переход к преподаванию *понимающей* истории, не заикленному однозначно на критицизме или апологетике в ее адрес.

К этому хотелось бы прибавить актуальность обновления «инструментария» образовательных средств. Мультимедийные курсы истории там, где они производятся и берутся на вооружение, уже показали себя немодной забавой, а мощным образовательным ресурсом. По этой части разрыв в уровне возможностей в различных школах и вузах России все еще значителен. На повестке дня в школах стоит замена архаичных хрестоматий современными гипертекстуальными презентациями исторических источников с функциональными комментариями, а в вузах – создание новых мультимедийных курсов с доказательным видеорядом, что так соответствовало бы современным формам освоения информации новыми поколениями учащихся.

ЗАЧЕМ НУЖНЫ УЧЕБНИКИ? УЧЕБНЫЕ ПОСОБИЯ И ИХ СВЯЗЬ С ИДЕОЛОГИЕЙ

Ответ на вопрос о том, зачем нужны учебники, вроде бы, напрашивается сам собой: они должны помогать учителю донести до школьников то, что он хочет им сообщить, а ученикам – воспринять новый материал, в общем, учебники, естественно, занимают важное место в учебном процессе. Однако если присмотреться к нашим учебникам по истории, то сразу же возникает сомнение в том, насколько они соответствуют тем задачам, которые ставят перед собой учителя, да и все общество.

Трудно найти политика, который в последние годы не высказался бы об учебниках истории. В них беспрерывно находят все новые и новые недостатки, ученые коллективы работают над новыми пособиями, и те, едва появившись, вызывают новые споры и новую критику. Преподавание истории в целом и учебники в частности все время находятся в центре внимания преподавателей, журналистов, политиков и просто «широкой публики». От учебников ждут формирования «национальной идеи», «правильного» (?) взгляда на историю, «гражданственности», «патриотизма» и так далее.

Последние лет десять знали несколько бурных скандалов вокруг учебников истории – первый удар обрушился на «Новейшую историю»¹ А.А. Кредера, когда был ловко спровоцирован скандал вокруг якобы «недостаточного освещения Великой Отечественной войны». Ветераны, в глаза не видевшие, в общем-то, довольно приличный учебник, возмущались тем, что там мало рассказано о Сталинградской битве, так как никто не удосужился им объяснить, что эта книга посвящена *всеобщей* истории и должна использоваться в комплекте с учебником по истории России, в котором о Сталинграде рассказано достаточно подробно. Взрыв официального негодования вызвал учебник по исто-

¹ См.: Кредер А. А. Новейшая история зарубежных стран. 1914–1997 : учеб. для 9 кл. основной шк. М., 1998.

рии XX в. Игоря Долуцкого, оказавшийся слишком либеральным для нынешних властей. Взрыв негодования общественного вызвали (и продолжают вызывать) монархистские до анекдотичности учебники А. Боханова и государственнические (а может быть, сталинистские) книги под редакцией А. Филиппова. Между тем, если вдуматься, то и у этих, вроде бы, столь разных учебников, да и большей частью остальных учебных пособий, есть важная общая черта. Все они написаны в рамках одной методики. Все бури, бушующие вокруг учебников, обычно связаны с их идеологическим наполнением — одни слишком либеральны, другие излишне консервативны, третьи националистичны и так далее. Но по сути, дела все они исходят из одного предположения: учебник, по мнению их авторов, нужен для того, чтобы школьники внимательно с ним ознакомились, как можно подробнее запомнили его содержание, а затем были способны устно или письменно это содержание воспроизвести. Больше, по сути дела, ничего не требуется. А это, увы, означает, что независимо от непосредственного содержания все эти книги все равно невыносимо авторитарны. Если учитель либерал и работает с либеральным учебником, то его ученики должны повторять либеральную версию истории, если учитель консерватор, то и версия будет консервативной. Учитель говорит, ученик слушает. В учебнике написано, ученик заучивает. Так учили в XIX в., а в XXI пора бы, наконец, начать учить по-другому.

Сколько слов сказано и написано о необходимости развивать мышление учеников, тренировать их аналитические и критические навыки, способность работать с источником, отличать факты от мнений, выявлять осознанные искажения и пропаганду в текстах, сравнивать различные источники и точки зрения. Все эти навыки прекрасно можно формировать и совершенствовать на уроках истории, ведь они составляют основу исторической науки, и в то же время, жизненно необходимы не только тем, кто собирается сделать историю своей специальностью, но и всем, кто живет в современном мире. Как же будет развиваться детское мышление, если все силы в классе и дома будут направлены на воспроизведение информации, а не на ее критическое осмысление, не на активную работу с ней?

Другой не менее важный вопрос — как преподавать историю в нашем поликультурном, полиэтничном, поликонфессиональном

обществе? И здесь, по сути дела, мы сталкиваемся с той же проблемой. В учебниках существует одна История. В федеральных учебниках – это История государства Российского, в региональных – история региона, но построены эти нарративы по тому же принципу: есть одно повествование, к нему можно добавлять какие-то новые факты, и тогда оно будет только разрастаться и становиться все более тяжеловесным и недоступным для восприятия подростков. В этой области тоже постоянно возникают бурные дискуссии, вызывающие интерес средств массовой информации и читателей, далеких от педагогики. Кто такой Мазепа? Предатель, так хорошо знакомый нам всем по поэме «Полтава» или национальный герой Украины? Кто прав в этом споре? И можно ли сказать, что какая-то из этих точек зрения правильная, а какая-то нет? Все опять упирается в монологичность учебников. Если в книге изложена только одна точка зрения, то по умолчанию остальные оказываются неправильными.

Такая форма изложения материала «работала» в обществе с одной идеологией. Когда в советские времена существовал один учебник истории по каждому конкретному периоду, то работать в каком-то смысле было довольно просто. Можно было начать свою педагогическую карьеру, работая с предложенным свыше набором учебников и благополучно уйти на пенсию, закончив преподавание с теми же книгами. Теперь так не получится. Учебники меняются, меняется жизнь, и, главное, вдруг выяснилось, что существует множество различных Историй, заслуживающих, по крайней мере, уважения и изучения. Как же быть? Превратить учебники в бесконечное изложение историографических споров? Наши бедные ученики не в силах справиться с обрушивающимися на них фактами, а если к ним добавить еще и концепции...

Может быть, дело в том, что сама наша сосредоточенность прежде всего на фактах уже давно и необратимо устарела? Попытки вложить в усталые головы учеников все «от Адама до Потсдама», а на самом-то деле до сегодняшнего дня – уже явно не срабатывают. Между тем, за этими попытками стоит и идеологическое обоснование («Как же можно не знать историю своей родины?») и прочно укрепившаяся в умах учителей, авторов учеб-

ников, родителей традиция («Как же можно этого, или того, или еще чего-то не знать? Чему вас только в школе учат?»).

Вот то-то и оно, что в школе учат просто тому, что в таком-то году была такая-то битва, а тогда-то был принят такой-то закон. А так как законов, битв и других событий в истории было очень много, то программа оказывается невероятно перегруженной фактами. Преподавание по концентрической системе, предполагающее, что к концу 9 класса вся мировая история должна быть изучена, вообще превращает изложение и усвоение этих фактов в профанацию.

Европейское объединение преподавателей истории – Евроклио – уже много лет разрабатывает в разных странах учебные пособия совершенно нового типа. Несколько таких книг было создано и в нашей стране в рамках проектов «Уроки Клио» и «Мозаика культур»². Не буду утверждать, что здесь были найдены ответы на все вопросы, которые ставит перед нами сегодняшнее преподавание истории, однако, во всяком случае, были сделаны попытки выйти из тупика.

Начнем с того, что книги эти писались не академическими учеными, искренне убежденными в том, будто каждый гран научного знания необходимо донести до учащихся. Каждое учебное пособие создавалось школьными учителями в соавторстве с историками, университетскими преподавателями, методистами. Такое сочетание по понятным причинам оказалось невероятно продуктивным – учителя хорошо понимали, что нужно их ученикам, академические ученые обеспечивали высокий научный уровень текстов. Но главное даже не это. В этих книгах была сделана попытка отойти от традиционного построения учеников. Здесь основной упор делался прежде всего на работу с разнообразными

² См.: Бойцов М. А., Хромова И. С. Послевоенное десятилетие : 1945–1955. М., 1998 ; Кушнерева Ю., Черникова Т. СССР и мир. Иллюзии и разочарования. 1960–1970. М. : МИРОС, 1999 ; Саплина Е., Сорокин В., Уколова И. Трудные пути к демократии : эксперимент. учеб. пособие для средн. школы. М. : МИРОС, 2000 ; Ерохина М., Гатагова Л., Кушнерева Ю. Мозаика культур : учеб. пособие по истории и обществознанию для средн. школы / под ред. А. П. Шевырева, Т. Н. Эйдельман. М. : Локус-Пресс, 2005.

источниками – письменными, визуальными, статистическими данными, историческими картами, карикатурами... Сразу предвижу возражение: «А как же знание фактов?» А можно ли нормально проанализировать источник, скажем, по истории послевоенного десятилетия, не зная, что происходило в это время в мире? Конечно, нет. Без знания фактов, безусловно, никуда не деться, но только эти факты не будут лежать мертвым грузом где-то в глубинах слабеющей памяти наших учеников, они станут той основой, на которой будет строиться анализ исторического текста.

Таким образом решается сразу несколько задач. Во-первых, работа с источниками дает возможность развивать мыслительные навыки, без которых вообще нельзя жить в современном мире. Во-вторых, «актуализируя» факты, давая возможность ученикам использовать их в своей работе, мы облегчаем и их запоминание. Ну и, наконец, то, с чего мы начали. Таким образом снимается монологичность преподавания. Если один источник интерпретирует событие по-своему, а другой совершенно в ином ключе, то задача ученика состоит не в том, чтобы выбрать один, единственно правильный текст, а в том, чтобы сопоставить два мнения, два рассказа, две картинки, увидеть, в чем между ними разница, понять, как эта разница связана с позицией авторов, их идеологией, социальным происхождением и так далее и тому подобное. Ну а чью сторону принять – это ведь тоже надо уметь решить. Например, подумав, чьи аргументы весомее, логичнее, обоснованнее... Заодно учимся аргументировать и собственную точку зрения.

Сможет ли наше преподавание пойти по такому пути? Полностью отказаться от изложения фактов мы, конечно, не сможем, да это и не нужно. Но вот разгрузить программу от невероятного количества ненужных фактов, сделать больший упор на развитие мыслительных навыков – это вполне возможно, тем более, кстати, что задания части С ЕГЭ во многом подталкивают учителей к тому, чтобы двигаться в этом направлении. И в таких пособиях снимется вопрос о том, монархист написал его или либерал. Главное, что это будут книги не для послушных подданных, автоматически повторяющих то, что им было сказано, а пособия, формирующие мыслящих граждан...

**СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ,
НАЦИОНАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ В РФ,
НОВЫЕ ГОСУДАРСТВЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ
СТАНДАРТЫ И ШКОЛЬНЫЙ УЧЕБНИК
ПО ИСТОРИИ**

Короткий и быстрый ответ на вопрос, поставленный в качестве темы семинара «Кто боится школьных учебников?», – школьных учебников по истории в современной России боятся все. Школьники и их родители боятся больших объемов материала, трудных терминов, списка дат событий. Кроме того, у школьников и их родителей вызывают опасения результаты учения, если они важны для прохождения ЕГЭ.

Учителей довольных новыми учебниками крайне мало по причинам, связанным как с освоением содержания учебника и всего методического комплекта, так и с резонансом, возникающим в связи с необходимостью показать результат со своей стороны: подготовить к ЕГЭ, успешно пройти необходимые замеры личностных и «метапредметных» результатов учащихся.

Государство (Федеральное собрание, Администрация президента, правительство) должно правильно оценивать состояние процессов общероссийской идентичности, чтобы государство не распалось. Учебник истории может помочь укреплению позитивной идентичности, а может и привести к конструированию негативной. В связи с этим у государства возникают немалые страхи.

Научное сообщество (по крайней мере, та его часть, которая связана со списком рекомендованных министерством образования учебников) не желает больших перемен в учебниках. Действует, к тому же, давно отмеченный феномен, что история развивается быстрее, чем пишутся учебники. Успевают поймать этот темп далеко не все.

В общем, боятся все еще и потому что нет точного осознания, что именно вкладывать в учебники, какую коллективную иден-

тичность формировать, как встроить учебник в образовательный процесс, который все больше движется к рыночным отношениям?

Социокультурный контекст существования истории в современной России

Социокультурный контекст измеряется при помощи социологических исследований. Эти изыскания и опросы показывают парадоксальную ситуацию: чем больше государство заботится о собирании общества, в том числе при помощи истории, тем больше оно «рассыпается». Это явно нехорошие признаки. Многие помнят, что при помощи термина «рассыпанное сообщество» описывали формирование идентичности общества в ГДР. По оценке Б.Л. Дубина, к российским общностям применимы аскриптивные характеристики: гендер, возраст, семья и дом, место рождения, «земля, на которой живем», «люди моей национальности»¹. Общая профессия или гражданская самоидентификация отходят на второй или даже третий план. И хотя такие характеристики, как «земля, на которой живем», «люди моей национальности» предполагают обращение к истории, это происходит под воздействием государства на неглубокой основе разыскивания в близких эпохах оправдания современной политической системы, а также достаточного странного тезиса о непогрешимой политике российского государства. К общим чертам культурного контекста существования истории в российском обществе нужно добавить неуклонную тенденцию, зафиксированную социологическими опросами, к снижению интереса к чтению среди населения современной РФ.

Состояние рассеянного общества быстро передается наверх, к элитам, призванным обсуждать проблемы современного исторического образования. Возьмем для примера одно из нескольких парламентских слушаний Комитета Государственной Думы по науке и наукоемким технологиям на тему «Роль гуманитарных наук в формировании общероссийской идентичности: совершенствование законодательной базы деятельности научно-исследовательских,

¹ Дубин Б. Режим разобщения : Новые заметки к определению культуры и политики // Pro et Contra. 2009. Янв.–февр. (№ 1). С. 7.

издательских центров и просветительских организаций». Оно состоялось 16 декабря 2008 года. Главный вопрос был поставлен прямо и связан с реформой образования и подготовкой учебников по истории. Обобщенно дискуссию о конструировании новой российской идентичности можно свести к следующим тезисам, высказанным членом Государственной Думы Н.В. Левичевым:

- Отсутствие общенациональной идентичности – беда современного российского общества!
- В мировом сообществе сегодня лидируют государства, сложившиеся как гражданские нации, либо стремящиеся к этому. При этом они часто полиэтничны.
- Новая российская политическая идентичность должна быть связана с общенациональными интегрирующими смыслами и символами, которых в современной России до обидного мало. Невозможно построить общероссийскую идентичность только на любви к Пушкину или на чувстве гордости за победу в Великой Отечественной войне².

В этих оценках содержатся важные требования к целям исторического образования, диктующим параметры учебников истории: поиск в истории по-настоящему объединяющих общество смыслов и символов, а также учет полиэтничности современного российского общества.

Заместитель директора Государственного института искусствознания Российской академии наук, член общественного Совета по гуманитарным наукам Н.А. Хренов, выступая на чтениях, продолжил раскрывать важные черты существования гуманитарного знания в современном обществе. Он подчеркнул, что российская коллективная идентичность объединяет этносы, нации и народы. В этом процессе объединения колоссальную роль играет образ самих себя, того государства, которое мы все представляем. Коллективная иден-

² Стенограмма слушаний Комитета Государственной Думы по науке и наукоемким технологиям на тему «Роль гуманитарных наук в формировании общероссийской идентичности: совершенствование законодательной базы деятельности научно-исследовательских, издательских центров и просветительских организаций». 2008. 16 дек. С. 8–11.

тичность России – общероссийская идентичность – это цивилизационная идентичность. «Парадокс заключается в том, что мы пока и сами не знаем, что это такое»³, – сделал вывод Н.А. Хренов.

Следовательно, в этой сложной ситуации, когда нет общего понимания ценностей, составляющих общероссийскую идентичность, происходит известное отступление к групповой, национальной групповой и субкультурной идентичности. Учитывают ли эти процессы создатели современных учебников и документов, реформирующих систему образования? По моим наблюдениям лишь отчасти.

Новые стандарты для школы

Ситуация с введением новых государственных образовательных стандартов привлекала внимание общественности в связи с обсуждением последней части этих регулирующих документов – стандартов полной средней школы (10–11 классы). Известно, что их принятие отложено, но не надолго⁴. С сентября 2013 г. планируется начало экспериментальной проверки.

Тем не менее, поколение современных школьников уже вступило в экспериментальное поле новых стандартов. В этом году они оканчивают начальную школу и с сентября 2012 г. начнут осваивать ФГОС основного общего образования. А в тексте этого образовательного стандарта прямо сказано, что им должны руководствоваться «авторы (разработчики) учебной литературы, материальной и информационной среды, архитектурной среды для основного общего образования»⁵.

³ Стенограмма слушаний Комитета Государственной Думы по науке и наукоемким технологиям на тему «Роль гуманитарных наук в формировании общероссийской идентичности: совершенствование законодательной базы деятельности научно-исследовательских, издательских центров и просветительских организаций». С. 20.

⁴ Уже после обсуждения на нашем семинаре в мае 2012 года стандарт полной средней школы был утвержден решением министра образования и науки А.А. Фурсенко.

⁵ Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. М., 2010. С. 4.

Основная отличительная черта новых ФГОС – ориентация на «обеспечение планируемых результатов по достижению выпускником начальной общеобразовательной школы целевых установок, знаний, умений, навыков и компетенций, определяемых личностными семейными, общественными, государственными потребностями и возможностями ребенка младшего школьного возраста, индивидуальными особенностями его развития и состояния здоровья»⁶. Иными словами, в основе стандарта лежит замечательная идея развивающего обучения / учения и социализации школьников. В центре внимания всего процесса – личность школьника.

Процесс учения должен, по замыслу создателей ФГОС, уже на этапе начального общего образования достичь определенных результатов в трех главных областях:

- личностные результаты – готовность и способность обучающихся к саморазвитию, сформированность мотивации к учению и познанию, ценностно-смысловые установки выпускников начальной школы, отражающие их индивидуально-личностные позиции, социальные компетентности, личностные качества; ***сформированность основ российской, гражданской идентичности;***
- метапредметные результаты – освоенные обучающимися универсальные учебные действия (познавательные, регулятивные и коммуникативные);
- предметные результаты – освоенный обучающимися в ходе изучения учебных предметов опыт специфической для каждой предметной области деятельности по получению нового знания, его преобразованию и применению, а также система основополагающих элементов научного знания, лежащая в основе современной научной картины мира.

Личностные результаты должны формироваться за счет реализации как программ отдельных учебных предметов, так и программы духовно-нравственного развития и воспитания обучаю-

⁶ См.: Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования.

щихся, которая разрабатывается каждым учреждением образования. Метапредметные результаты формируются за счет реализации программы универсальных учебных действий и программ всех без исключения учебных предметов. Это связано с проектным обучением. В основе реализации основной образовательной программы лежит *системно-деятельностный подход*, который предполагает помимо других важных качеств воспитание *толерантности, диалога культур и уважения многонационального, полилингвального, поликультурного и поликонфессионального состава РФ*⁷.

Раздел 11.2 ФГОС основного общего образования посвящен требованиям к «Общественно-научным предметам». Далее идет, в целом, неплохой перечень ценностей, который призвана давать история России и всеобщая история. Акцент сделан на требования к встраиванию личной идентичности в коллективную российскую идентичность на основе базовых знаний по отечественной и всеобщей истории.

Учащийся, по замыслу создателей ФГОС, должен выйти на умение применять опыт историко-культурного цивилизационного подхода к оценке социальных явлений и современных глобальных процессов. Вот это и есть задача для автора учебника и его методического наполнения? Задача трудновыполнимая: историко-культурный не совсем тождественен цивилизационному подходу.

В тексте стандарта повторяется необходимость понимания современного мира как поликультурного, полиэтнического, многоконфессионального. И Российское государство, как и весь мир, – поликультурная, полиэтническая, многоконфессиональная общность. Требование воспитывать уважение к «историческому наследию народов России, восприятию традиций исторического диалога, сложившихся поликультурном, полиэтническом, многоконфессиональном Российском государстве»⁸ крайне важно для отражения на страницах учебников.

⁷ Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. С. 5–6.

⁸ Там же. С. 11.

Тем не менее автору учебника трудно будет выдержать эти требования. Мешают два обстоятельства. Если писать реальную историю или реальный исторический нарратив, то надо, во-первых, рассказать о полных драматизма эпохах, когда не было «полиэтничного» и «поликультурного» диалога. Во-вторых, в этом требовании заложена концепция, утверждающая, что государство всегда вело правильную политическую линию и никогда не ошибалось. А это явно противоречит реальной истории.

Скорее всего, автор учебника вынужден будет уйти от постановки острых и дискуссионных вопросов, например, истории России в XX веке. Вызывает сомнение, что он будет побуждать учащихся окунуться в атмосферу «напряженного научного поиска отечественных и зарубежных исследователей прошлого нашей Родины», как призывают создатели стандартов. Они не смогут получить возможность увидеть столкновение противоположных точек зрения на одни и те же факты, попытаться определить по ним свою собственную позицию, соглашаясь или полемизируя с авторами учебника и другими историками.

Роль учебников системе ЕГЭ

Результаты ведущейся реформы образования недостаточно оценены профессиональным сообществом. Реформа запускает некоторые рыночные элементы: «образовательные услуги», конкуренцию между образовательными учреждениями. ЕГЭ – это своеобразная оценка деятельности образовательных учреждений. Школу родители уже сейчас выбирают по результатам ЕГЭ. А финансирование школ, деньги, движутся за потоками учащихся.

Как утверждают специалисты в области образования, система ЕГЭ или других промежуточных испытаний сохранится, хотя и будет реформироваться, дорабатываться. Например, рассматривается возможность того, что с июня 2013 г. изменится аттестация после 9 класса.

В системе подготовки к ЕГЭ важную роль играют два фактора: квалификация педагога и учебно-методический комплект по предмету. На второй фактор обращают большее внимание. А в нем

ключевую роль призван играть учебник, пособия и контрольные задания, готовящие к ЕГЭ, который уже существует почти десять лет. Школьные педагоги уже знают, какие УМК дают хорошие результаты с точки зрения результатов ЕГЭ. Некоторые регионы проводят свои исследования в этой области.

Следовательно, фактор ЕГЭ не могут не учитывать авторы учебников по истории. ЕГЭ и его результаты оказывают давление на весь образовательный процесс и вступают в противоречие с целями неторопливого обсуждения на уроках истории социокультурных и национальных особенностей регионов, дискуссий о разных точках зрения на интерпретацию истории. Региональный компонент, призванный воспитывать в коллективной идентичности толерантность, стимулировать поликультурный, полиэтнический, многоконфессиональный диалог, не достигает своей цели. Эти часы отводятся, как правило, на изучение особенностей только одного региона, а не всего поликультурного спектра проблем российской истории.

КОМУ И КАКИЕ НУЖНЫ ШКОЛЬНЫЕ УЧЕБНИКИ ПО ИСТОРИИ

Среди научной, педагогической и политической общественности не стихают диспуты о том, какими должны быть школьные учебники по истории. Одни ратуют за объективность подачи материалов в учебниках, другие – за обеспечение методического усвоения содержания учебников, третьи выступают за приоритет патриотической ориентированности учебников по истории. Вместе с этим ситуация усугубляется еще и тем, что в условиях сдачи ЕГЭ учебники по истории оказываются все менее востребованными и школьниками, которым история как предмет является наиболее необходимой, и преподавателям, готовящим учащихся к единому государственному экзамену. И школьники и учителя при подготовке к ЕГЭ все чаще обращаются к специальным учебно-методическим пособиям. Однако именно характер подготовки к ЕГЭ демонстрирует насущную необходимость работы с учебниками по истории.

Работая в одном из коммерческих вузов на юридическом факультете, куда принимаются абитуриенты только с положительной оценкой ЕГЭ по истории, я начал семинар с опроса на знание исторических дат и имен выдающихся деятелей прошлого. И был удивлен, когда почти все студенты назвали такие даты и имена. Но в процессе ведения семинаров я был не менее удивлен тем, что подавляющее большинство студентов не могли связно построить свой ответ. А во время сдачи экзамена трое не ответивших на положительную оценку студентов не могли выполнить задание – прочитать соответствующий раздел школьного учебника и пересказать то, что там написано. Очевидно, что учителя или репетиторы просто «натаскивали» этих учащихся, не заботясь о нацеливании их на выявление причинно-следственных связей, развитие аналитического мышления.

При этом, в отличие от учителя, а также от наглядных пособий, кинематографа, телевидения, роль учебника в развитии анали-

тического и творческого мышления стоит несравненно выше. В отличие от визуальных материалов, дающих готовые образцы и представления о фактах, и в отличие от аудиальных способов информирования, оставляющих слушателям определенную свободу конструирования ими своего восприятия, текст учебника предоставляет гораздо больший масштаб свободы для размышления.

Вместе с тем направленность учебника на развитие аналитического и творческого мышления предполагает наличие аналогичных качеств и у авторов учебников и делает невозможным создание единственного учебника. Единственный учебник оказывается невозможным в связи с необходимостью его ориентации на разные возрастные группы. Наконец, ориентация авторов учебников по истории на приоритет разных социальных функций также обуславливает появление различных школьных учебников.

Безусловно, в любом историческом тексте, так или иначе присутствуют все функции исторического знания. Так, описывая военные действия и выявляя причины побед или поражений, историк неизбежно характеризует поведение людей, их мужество, смелость, благородство с одной стороны, и с другой – трусость, дезертирство, предательство. Но давая такие характеристики, историк неминуемо проводит определенную воспитательную линию.

Вместе с тем стремление к объективности в историческом тексте и реализация научно-познавательной функции будет входить в противоречие с политической ориентированностью такого текста и пониманием задач воспитания разными социальными группами. В школьных учебниках по истории эта ситуация осложняется еще и возрастной адресностью учебников.

В учебниках для младшего и, возможно, среднего школьного возраста приоритетной при всех оговорках и нюансах будет воспитательная функция. И введение негативной информации (о репрессиях, пытках, унижении людей, предательстве) должно происходить постепенно и дозированно с учетом психологической и интеллектуальной специфики определенного возраста и жизнеохраняющей роли социальной памяти. При этом, конечно, возникает проблема: является ли ложью не вся правда?

Представляется, что в старших классах в учебниках по истории на передний план должна выйти научно-познавательная или эвристическая функция. При этом для преодоления субъективного восприятия авторами учебников воспитательной функции истории и их политических пристрастий и для развития аналитического и творческого мышления школьников большое значение имеет широкое введение в учебники исторических документов.

УЧЕБНИК ИСТОРИИ В СВЕТЕ ФГОС ВТОРОГО ПОКОЛЕНИЯ

Новые стандарты. Как вы к ним относитесь? Что это – дополнительные сложности или осуществление желаемого?

Какие качества вы хотите, чтобы были у ваших детей на выходе из школы? Чаще всего называют здоровье, знания, трудолюбие, успешность. Если проанализировать новый результат стандартов второго поколения, то выпускник должен быть готов к саморазвитию и непрерывному образованию, активной учебно-познавательной деятельности; он должен осознавать и принимать ценности человеческой жизни, семьи, гражданского общества, человечества; уважать других людей, уметь вести конструктивный диалог, достигать взаимопонимания; выполнять правила здорового и безопасного для человека и окружающей среды образа жизни. Таким образом, новый образовательный стандарт устанавливает требования к результатам обучающихся по основной образовательной программе основного общего образования: личностным, метапредметным, предметным.

В основе требований лежат действия: личностные, регулятивные, познавательные, коммуникативные. С 1 сентября 2011 г. начальная школа приступила к реализации Стандарта второго поколения. В начале 2011 г. официально принят стандарт основной школы, прошли экспертизу учебники. Повсеместно стандарт начнет действовать с 2015 года ¹.

Произошла смена парадигмы. Вместо классической утвердилась личностная (личностно ориентированная) парадигма, основанная на признании уникальности интересов и образовательных потребностей каждого конкретного человека.

Прежде всего произошло изменение взгляда на структуру учебного процесса.

¹ См.: Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. М. : Просвещение, 2011.

В чем же различие между традиционной системой обучения и личностно-ориентированной?

Раньше учитель должен был знать, какой объем информации усвоил ученик. Но учителя чаще всего не интересовала собственная точка зрения ученика. Вот почему школьник не учился по-настоящему мыслить и говорить. Отношения учителя и ученика в основном были авторитарными. Это был информационный тип обучения. Ученик в такой системе – объект. Сторонники традиционной системы образования утверждали, что она якобы выпускала эрудированного человека. На деле информационный тип обучения рождал интеллектуального потребителя: учитель – дает, ученик – берет. Но в традиционной школе учитель умел передавать информацию.

В новой парадигме образования содержанием становится деятельность (учителя и ученика). Меняется и основная функция учителя: он из передатчика информации превращается в менеджера. Главное для учителя в новой системе образования – управлять процессом обучения. Меняется и роль ученика: из приемника информации он превращается в партнера, сотрудника учителя, то есть становится активной личностью. Ученик тоже должен осуществлять обратную связь деятельностного характера: он делает, а учитель определяет, правильно ли. Новый тип обучения – деятельностный.

Функции универсальных учебных действий (УУД) включают:

- обеспечение возможностей учащегося самостоятельно осуществлять деятельность учения, ставить учебные цели, искать и использовать необходимые средства и способы достижения, контролировать и оценивать процесс и результаты деятельности;
- создание условий для развития личности и ее самореализации на основе готовности к непрерывному образованию, компетентности «*научить учиться*», толерантности жизни в поликультурном обществе, высокой социальной и профессиональной мобильности;
- обеспечение успешного усвоения знаний, умений и навыков и формирование картины мира и компетентностей в любой предметной области познания.

Универсальный характер УУД проявляется том, что они:

- носят надпредметный, метапредметный характер;
- обеспечивают целостность общекультурного, личностного и познавательного развития и саморазвития личности;
- обеспечивают преемственность всех степеней образовательного процесса;
- лежат в основе организации и регуляции любой деятельности учащегося независимо от ее специально-предметного содержания;
- обеспечивают этапы усвоения учебного содержания и формирования психологических способностей учащегося.

Формирование универсальных учебных действий в образовательном процессе определяется тремя взаимодополняющими положениями.

1. Формирование универсальных учебных действий как цель образовательного процесса определяет его содержание и организацию.

2. Формирование универсальных учебных действий происходит в контексте усвоения разных предметных дисциплин.

3. Универсальные учебные действия, их свойства и качества определяют эффективность образовательного процесса, в частности, усвоение знаний и умений; формирование образа мира и основных видов компетенций учащегося, в том числе социальной и личностной компетентности ².

Таким образом, желая сместить акцент в образовании с усвоения фактов (результат – знания) на овладение способами взаимодействия с миром (результат – умения), мы приходим к осознанию необходимости изменить характер учебного процесса и способы деятельности учащихся.

При данном подходе к обучению основным элементом работы учащихся будет решение задач, то есть, освоение деятельности, особенно новых ее видов: учебно-исследовательской, поисково-конструкторской, творческой и др. В этом случае фактические знания станут следствием работы над задачами, организованными в целесооб-

² См. подробнее: Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. М. : Просвещение, 2011.

разную и эффективную систему. Параллельно с освоением деятельности ученик сможет сформировать свою систему ценностей, поддерживаемую социумом. Из пассивного потребителя знаний учащийся становится активным субъектом образовательной деятельности. Чтобы обеспечить всестороннее развитие школьников, необходимо организовать их участие в разнообразных видах деятельности и постепенно расширяющихся отношений – от отношений в классе и до включения в общественно-политическую жизнь взрослых.

Для организации учебной деятельности наибольший интерес представляют задачи интеллектуально-познавательного плана, которые осознаются самим учащимся как жажда знаний, необходимость в усвоении этих знаний, как стремление к расширению кругозора, углублению, систематизации знаний. Это такая деятельность, которая, соотносясь со специфически человеческой познавательной, интеллектуальной потребностью, характеризуется положительным эмоциональным фоном, способствующим мотивации учащегося настойчиво и увлеченно работать над учебной задачей, противостоя другим побудителям и отвлекающим факторам. Понятие учебной задачи является при этом одним из центральных, в учебной деятельности такая задача выступает как единица процесса обучения. В данной системе ученик сам формулирует проблему, сам находит ее решение, решает, сам контролирует правильность этого решения ³.

Тем самым достигается, как указывается в документах по модернизации образования, новое качество образования, заключающееся в соответствии его результатов запросам индивида, формирование у школьников адекватного общечеловеческим ценностям отношения к собственной личности и окружающему миру, осознанное проявление этого отношения в деятельности, развитие индивидуальных интересов, социальной активности, что наиболее продуктивно в условиях личностно-деятельностного обучения.

В связи с такими серьезными изменениями каким же должен быть школьный учебник? Учебники по истории в последнее время в России привлекают широкое внимание общественности.

³ См.: Чернобай Е. В. Технология подготовки урока в современной информационно-образовательной среде. М. : Просвещение, 2012.

В этом отношении история оставила далеко позади другие школьные предметы, даже, казалось бы, более спорное обществознание. В последнее десятилетие резко вырос интерес к школьным учебникам, да и в целом к преподаванию истории в средней школе. Учебник выполняет ряд функций.

1) Информационная функция. Учебник является основным источником важной для усвоения информации, основным источником знаний для ученика.

2) Трансформационная функция, реализующая предоставленную образовательным стандартом возможность дать разные варианты конкретизации обязательного минимума содержания (что исключалось ранее при единой программе курса); теперь учебник может трансформировать содержание нескольких программ.

3) Систематизирующая функция, обеспечивающая систему в изложении разных источников, основного и дополнительного текста, иллюстраций и внетекстового материала. Анализ показывает, что новые учебники пока весьма слабо используют внетекстовые компоненты и иллюстрации (это особенно относится к учебникам для старших классов).

4) Мотивационная функция, обеспечивающая формирование мотивов изучения текста путем решения проблемных ситуаций в учебнике, а также выводов и вопросов, вызывающих интерес у школьника. В новых учебниках истории это нередко связано с рассказом о разных версиях событий, альтернативах их развития, с примерами противоречивых оценок и противоположных мнений и др.

5) Развивающая функция, способствующая развитию умственных возможностей системой таких задач, которые помогают формированию умений и навыков самостоятельной работы. В новых учебниках, особенно для старших классов, система такого рода задач весьма скупа и типологически ограничена.

6) Интегрирующая функция, позволяющая объединить знания, полученные из учебника и иных источников, в том числе СМИ, Интернета и т. д.

7) Координирующая функция, когда вокруг учебника и с его помощью координируется применение всех других средств обучения (рабочие тетради, хрестоматии, задачки, справочники).

Надо сказать, что пока многие учебники слабо реализуют интегрирующую и координирующую функции. В какой-то степени это объясняется недостаточностью новых средств обучения, тем более ориентированных на тот или иной учебник. Наиболее полно эти функции реализуются при работе с рабочей тетрадью, которая получила более широкое распространение. Гораздо хуже дело обстоит с картами, аудио- видео- киноматериалами. Нет еще и широкой связи учебника и сборников различных дидактических материалов.

8) Воспитательная функция, которая весьма по-разному реализуется в разных учебниках ⁴.

В настоящее время эти функции учебника истории реализуются лишь частично. Прежде всего они весьма неполно соответствуют дидактической модели учебника истории, общим требованиям к учебнику. Не отвечают требованиям ни отбор материалов, ни построение методического аппарата, ни реализация развивающих задач учебника истории. Учебники истории по-прежнему не составляют дидактическую систему с другими учебными пособиями (с хрестоматиями, задачниках, книгами для чтения, рабочими тетрадями – за редким исключением). Учебники в большинстве своем трудны для учащихся, перегружены, малоинтересны.

Школьный учебник истории остается важнейшим условием обновления содержания образования. Сегодня возможность выбора для учителя и ученика школьных учебников становится реальностью. Нет уже одного издательства-монополиста, нет «избранных» авторов, так называемых «стабильных» учебников. И все же школа сегодня не удовлетворена действующими школьными учебниками истории. В них еще очень сильна традиция «переписывания». Меняются фактография, оценки и интерпретация, но не философия истории, которая неизбежно присутствует даже на уровне бытового знания о прошлом. Анализ исторических оценок, интерпретаций, их идеологической направленности, попытки объективной реконструкции прошлого должны стать важнейшей

⁴ См.: Клокова Г. В. Учебники истории нового поколения: аналитическое исследование // Эйдос : интернет-журн. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2004/0417-03.htm>.

частью обновления курсов истории. Весьма редко в учебниках, в первую очередь для старшеклассников, показана история фальсификаций и манипулирования историческими знаниями, в том числе с партийных, религиозных, национальных и других позиций, что мешает на фактах раскрывать несостоятельность новых «миф» и искажений, рождающихся вместо старых в наши дни и находящихся отражение в учебниках.

Справедливости ради следует отметить, что увеличение материала о человеке, его быте, образе жизни, нравах, мотивах поведения, его чувствах и позициях – характерная черта новых учебников. По-прежнему недостаточно внимания уделяется раскрытию сущности и своеобразия истории России в контексте мировой истории, показ отношений: «Мы в мире» и «Мир в нас», «Мы о мире» и «Мир о нас»; включение для этого новых источников, рассмотрение крупнейших событий российской истории с позиций историков разной ориентации. В учебнике необходимо показывать различия исторических фактов и их интерпретаций; объяснение фактов не должно подаваться как истина в последней инстанции, а сами интерпретации могут быть разнообразными, в том числе противоположными; разные культуры и их диалог; различия между способами жизни и мыслей в разные эпохи, в разных культурах; -включение не только фактов и их интерпретаций, но и методов познания, соответствующих историческому сознанию; усиление источниковедения; -показ ситуации выбора, альтернативности, изменение соотношения между описанием фактов и показом места событий в сложных ситуациях, требующих выбора; -обучение умению искать в памяти прошлого идеи, образы, символы, которые могут помочь в разрешении сегодняшних проблем; понять ход мыслей, аргументацию прошлых поколений, особенности их видения мира, жизнь в мире культуры; -раскрытие на примере разных народов, поколений, слоев и групп различных ценностей, целей и смысла жизни, критериев социального выбора и поведения (что любили, что ненавидели, чему поклонялись, что берегли в памяти, что отвергали и преодолевали и др.).

Отличительная особенность лучших из новых учебников истории – попытка раскрыть нравственные ценности людей разных

эпох, показ понимания (и изменение этого понимания во времени) таких явлений, как добро, зло, справедливость, свобода, независимость и др. Сюда же относятся более общие ценности, такие, как любовь и Родина (патриотизм), уважение к другим народам, защита прав человека. Но это только тенденции, пока еще слабо выраженные и мало реализованные.

По-прежнему все учебники перегружены, в 2–3 раза превышают доступный и необходимый объем, включают огромное число дат, событий, имен и фактов, не соответствующих ни требованиям стандарта, ни возрасту учащихся. Учебники не осваиваются учениками соответствующего возраста и в то количество уроков, которое отводится на курс. Абсолютное большинство учебников усложнены и не соответствуют интеллектуальным возможностям школьников соответствующего возраста. Учебники плохо адаптированы для школы, включают много сложных понятий и категорий, содержат сложную логику изложения и требуют детального знания описываемого – ситуаций и событий. Многие учебники по отечественной истории XX в. скорее подходят для студентов вузов, чем для школьников массовых школ. Учебники слабо структурированы, параграфы в них огромны, не все имеют «фонарики». В учебниках слабо используются шрифтовые выделения определений, выводов, вопросов, познавательных или ситуационных заданий и т. д. Но главное, конечно, их фактическое содержание. Надо сразу сказать, что большинство авторов затратили много сил на создание новых книг, ввели в оборот школьного исторического образования новые факты, источники, объяснения, а главное – постарались (каждый по-своему) выстроить новое видение истории, прежде всего отечественной XIX–XX веков. И в этом большая заслуга авторов. Но ситуация в базовой науке, неполная открытость архивов, личная научная ориентация авторов, прежние («доперестроечные») взгляды и позиции, от которых не так легко отказываться даже под давлением неоспоримых фактов, – все это затрудняет и замедляет новое осмысление прошлого и создание новых исторических концепций. Поэтому в новых учебниках встречаются и умолчания, и искажения, и новые мифы, пытающиеся вновь дать искаженную и упрощенную картину. Су-

существует мнение, что из-за своей перегруженности, слабой методической проработанности учебники не воспринимаются школьниками, что приводит к падению интереса к предмету, к ослаблению его роли в становлении личности ученика как гражданина своей страны. Определенная доля истины в этом есть. Но в то же время, встречи с учителями и учащимися, анкетирование и наблюдение, анализ сочинений на свободную тему по истории, написанных учащимися разных регионов и разных типов школ, позволяет говорить о сохраняющемся и безусловно растущем (по сравнению с 70–80-ми годами) интересе к прошлому своей страны. Старшеклассники хотят получить ответы на вопросы о причинах глубоких кризисов и потрясений в нашей стране в XX в., узнать правду о Ленине, Сталине, Жукове, о причинах военных поражений и миллионах погибших в ГУЛАГе, хотят знать, почему нас называли «империей зла», и за что проливали кровь их деды и отцы. Школьники хотят понять, что составляет предмет национальной гордости тысячелетней истории России, и в чем они наследуют завещанное предками. Читателями огромного объема исторической литературы, заполнившей магазины и книжные развалы, являются и школьники всех возрастов, которые покупают Ишимову, Соловьева и краткие тома Ключевского, мемуары Деникина и Троцкого, романы Пикюля и Резуна. Быстро раскупаются журналы «Родина» и «Наше наследие». Именно там, а не только в учебниках, они ищут ответы на вопросы о своем прошлом и настоящем. Задача школьных учебников состоит в том, чтобы полнее, более открыто, честно соотносить реалии истории и ее объяснение, помочь увидеть исторические корни процессов и явлений сегодняшнего дня, показать ученику реальные, жизненные уроки и мотивы, которые он может извлечь для себя из прошлого, готовясь к будущему, помочь молодежи подготовиться к существованию в открытом обществе, в свободной стране, где личность человека определяет многие стороны успеха. Изучение истории, прежде всего истории своего Отечества, осмысление прошлого и конфликтного настоящего помогает определению места личности в настоящей и будущей жизни.

ЧТО СТОИТ ПИСАТЬ О ВТОРОЙ МИРОВОЙ ВОЙНЕ В ШКОЛЬНЫХ УЧЕБНИКАХ ИСТОРИИ

Если попытаться ответить на вопрос, кто должен определять, какой учебник использовать для преподавания истории в школе, мой ответ: сами учителя. При этом должен быть достаточно широкий выбор учебников различных идеологических направлений, чтобы их могли выбирать педагоги с различными взглядами. Единственное, что должно быть запрещено, так это фальсификация фактов (но не их интерпретации). Если таковая будет выявлена и подтверждена независимыми экспертами, учебник должен быть изъят до исправления ошибок. Определение перечня учебников властями, федеральными или местными, равно как и организациями или группами родителей, будет означать введение цензуры в той или иной форме.

Каким видится мне идеальный учитель истории? Это должен быть либо педагог, имеющий опыт научной работы в исторической сфере, либо ученый-историк, имеющий значительный опыт преподавания истории в школе. Стоит вспомнить, что в советское время учителя нередко занимались научной работой в сфере древней и средневековой истории, благодаря чему эти периоды преподавались все-таки значительно лучше, чем новая история, не говоря уже о советском периоде.

Идеальный учебник должен быть увлекательным, по каждому историческому периоду его текст должен представлять достаточно связное повествование. Он не должен быть перегружен ни фактами, ни общими рассуждениями. Хороший учитель всегда сможет блестяще преподавать историю, даже пользуясь плохим учебником, который он сумеет заменить другими пособиями и собственной подачей материала. Наоборот, плохому учителю вряд ли поможет даже самый лучший учебник. Так что учебник обычно рассчитан на средних учителей. Его также должно хватить

для средних и плохих учеников, тогда как наиболее продвинутым ученикам всегда требуются дополнительные материалы.

Введение ЕГЭ, равно как и англосаксонской системы высшего образования с бакалавриатом и магистратурой, вступает в противоречие с прусской (северогерманской) системой школьного образования, существующей в России со времен Петра Великого. Также и Единый Государственный Экзамен, венчающий теперь школьную программу, является частью англосаксонской системы образования. Между двумя системами образования существует принципиальная разница. Прусская система направлена на запоминание и заучивание некоторого определенного набора программных требований. Она ориентирована на учащихся со средним и ниже среднего уровнем развития, но ограничивает возможности для развития наиболее продвинутых учащихся. Англосаксонская система предполагает выбор предметов и курсов самими учащимися. Она ориентирована на наиболее продвинутых учащихся, тогда как остальные в среднем получают худший уровень образования по сравнению с основной массой учащихся в рамках прусской системы образования. Сочетание же этих систем, когда к прусскому, в целом, школьному курсу добавляется англосаксонский ЕГЭ, грозит лишь тем, что учащиеся испытают на себе прежде всего худшие, а не лучшие черты обеих систем.

Смена одной системы образования другой – вообще очень сложная и болезненная реформа. Ее можно проводить только постепенно. У нас же стали делать все сразу. В результате структура рынка труда оказалась совершенно не приспособлена для новых выпускников с дипломами бакалавров и магистров. Идея же выбора в старших классах предметов и тем самими учащимися больше напоминает скрытое введение платы за обучение. Введение же ЕГЭ, одной из задач которого была борьба с коррупцией в вузовской системе, привело только к тому, что коррупция из вузов переместилась в систему среднего образования. Вместе с тем, система репетиторства, при всей ее коррупционности, действительно помогала подготовить абитуриента к учебе в вузе. Система же ЕГЭ никак к учебе в институте не готовит, а наоборот, притупляет мышление и затрудняет дальнейшую учебу.

Если мы возьмем тесты для ЕГЭ по истории, то увидим, что практически все вопросы касаются если не точных дат, то, по крайней

мере, периода, когда произошло то или иное событие или появилось то или иное понятие, но не касаются ни причинно-следственных связей между фактами, ни сути явлений. Между тем, как раз даты и вообще точную хронологию ученые-профессионалы стремятся не забывать, резонно полагая, что для этого есть авторитетные справочники. Получается, что в наших условиях ЕГЭ по истории, несмотря на свое англосаксонское происхождение, оказывается составлен в лучших традициях прусской школы. Он ориентирован на запоминание и зазубривание, а не на самостоятельное мышление. Например, задается вопрос, к царствованию какого императора относится создание Негласного комитета, но что это было за учреждение и чем оно занималось, учащийся может благополучно не знать. ЕГЭ больше похож на телевикторину, он может несколько расширить эрудицию, но прочных знаний подготовка к нему не прибавляет. Как представляется, ЕГЭ может быть лишь одним из элементов оценки при поступлении в гуманитарные вузы, но никак нельзя придавать ему решающее значение.

Не говоря уже о том, что вопросы ЕГЭ иногда построены так, что в вариантах содержится сразу несколько правильных ответов, тогда как должен быть по правилам только один. Воспользуемся тестами по ЕГЭ, одобренными Министерством образования и науки для нынешнего 2012 года ¹.

Вот, например, один из вариантов вопроса ЕГЭ по истории 2012 г.: «Что из названного относится к последствиям ордынского владычества на Руси?» Предлагаются такие варианты ответа:

- 1) расцвет вечевых порядков в русских землях;
- 2) возвращение к языческим верованиям;
- 3) замедление культурного развития;
- 4) усиление связей между отдельными частями русских земель.

Почему-то правильный ответ – «замедление культурного развития». Хотя с не меньшим основанием можно было бы говорить и об «усилении связей между отдельными частями русских земель» в период ордынского владычества и о «возвращении к языческим

¹ См.: Yandex. Единый государственный экзамен. История. URL: <http://ege.yandex.ru/history>.

верованиям» (последнее — хотя бы как гипотеза, нуждающаяся в исследовании применительно к отдельным территориям).

Берем следующий пример из тестов ЕГЭ:

Что из названного относится к последствиям Брестского мира для России?

- 1) значительные территориальные потери;
- 2) длительная мирная передышка;
- 3) преодоление угрозы Гражданской войны;
- 4) преодоление дипломатической изоляции Советской России.

Правильным ответом является: «значительные территориальные потери». Однако правильным будет также и ответ 4 — «преодоление дипломатической изоляции Советской России», поскольку были установлены дипломатические отношения с Центральными державами. Да и восьмимесячную мирную передышку на Западе Россия все-таки получила.

На вопрос «Что было одним из последствий создания в СССР атомной бомбы?» из четырех вариантов:

- 1) ослабление гонки вооружений;
- 2) конец атомной монополии США;
- 3) наступление периода разрядки международной напряженности;

4) переход руководства СССР к сокращению производства военной техники.

Правильным считается «конец атомной монополии США», но в действительности ответ «переход руководства СССР к сокращению производства военной техники» тоже не будет правильным, поскольку при Хрущеве именно появлением ракетно-ядерного оружия мотивировалось значительное сокращение производства обычных вооружений и техники.

В ответе на вопрос, «Какие из названных процессов, явлений характерны для экономического развития России в XVII–XVIII веков?» из шести вариантов

- 1) промышленный переворот;
- 2) складывание всероссийского рынка;
- 3) начало промышленного освоения Урала;
- 4) широкое распространение отходничества;

5) развитие мануфактурного производства;

6) строительство первых железных дорог

правильными признаются 2,3 и 5-й ответы, но, строго говоря, правильным будет и 4-й ответ, ибо возникшее в XVII в. отходничество во 2-й половине XVIII в. резко усилилось.

Некорректным является и правильный ответ на вопрос: «Что было одной из причин отступления французской армии из Москвы осенью 1812 года?» Из четырех предложенных вариантов:

1) массовые восстания в странах Европы против власти Наполеона;

2) совместные действия союзных армий Пруссии, Австрии и России;

3) решение Наполеона отправить часть своих войск из России в Испанию;

4) невозможность для Наполеона обеспечить армию боеприпасами, фуражом.

Правильным признается последний, однако он явно неточен, поскольку главным для Наполеона была не нехватка боеприпасов и фуража, а нехватка продовольствия.

Не лучше обстоит дело с народолюбцами. На вопрос «Целью народолюбцев было:

1) свержение самодержавия;

2) введение Конституции;

3) разрушение крестьянской общины;

4) установление диктатуры пролетариата»

правильным ответом считается «свержение самодержавия».

Однако народолюбцы выступали также за введение Конституции, да и свержение самодержавия в любом случае подразумевает введение какой-то конституции.

И уж совершенно замечательным является вопрос «Войсками Красной Армии, освобождавшей Крым от войск П.Н. Врангеля, командовал:

1) Л.Д. Троцкий;

2) М.В. Фрунзе;

3) С.М. Буденный;

4) С.С. Каменев».

Правильным здесь признается вариант 2 – «Фрунзе», но на самом деле ни один из четырех вариантов не является ошибочным. Троцкий командовал войсками в Крыму как председатель Реввоенсовета и народный комиссар по военным и морским делам, Каменев – как главнокомандующий всеми вооруженными силами, Фрунзе – как Командующий Южным фронтом и Буденный – как командующий 1-й конной армией, входившей в состав Южного фронта. Надо добавить еще, что термин «освобождавшей» подразумевает симпатию авторов вопросов ЕГЭ к красным, а не к белым, а как нам представляется, тему гражданской войны надо подавать нейтрально, без откровенной симпатии к красным или белым, как это делается, например, в школьных учебниках в США применительно к американской гражданской войне.

Следующий пример показывает, как в задании то или иное явление отождествляется с определенным периодом времени. Задание гласит: «Установите соответствие между понятиями и периодами, когда эти понятия появились или были широко распространены. К каждой позиции первого столбца подберите соответствующую позицию второго. Запишите в таблицу выбранные цифры под соответствующими буквами»:

Понятия	Периоды
А) ближнее зарубежье	1) 1945–1953 гг.
Б) волюнтаризм	2) 1953–1964 гг.
В) гласность	3) 1965–1985 гг.
Г) диссидентство	4) 1985–1991 гг.
	5) 1991–1995 гг.

Правильный ответ подразумевается следующий: ближнее зарубежье – 1991–1995 гг., волюнтаризм – 1953–1964 гг., гласность – 1985–1991 гг. и диссидентство – 1965–1985 годы. Однако термин «волюнтаризм», хотя и применялся для характеристики периода правления Хрущева, но появился он лишь в следующий период, когда правил Брежнев.

А вот еще один образец вопроса, практически все варианты ответа на который оказываются верными.

В начале XIX в. Россия участвовала в коалициях, направленных против:

- 1) Пруссии;
- 2) Англии;
- 3) Франции;
- 4) Австрии.

Правильный ответ подразумевает «против Франции», но на самом деле Россия также участвовала в 1809 г. в коалиции с Францией в войне против Австрии, а в 1807 г. присоединилась вместе с Францией и ее союзниками к континентальной блокаде против Англии, в результате чего, в частности, вынуждена была капитулировать русская эскадра в Лиссабоне. Поэтому, строго говоря, верны и ответы «против Англии» и «против Австрии». Не говоря уже о том, что в 1812 г. Россия в коалиции с Англией боролась не только против Франции, но и против Пруссии и Австрии, выступавших в войне 1812 г. союзниками Наполеона.

Также в демонстрационном варианте ЕГЭ 2012 г.² находим следующий вопрос: «Неудачи России в Первой мировой войне были вызваны:

- 1) международной поддержкой Германии;
- 2) кризисом в снабжении армии;
- 3) договором о взаимопомощи в случае военных действий с Сербией;
- 4) созданием Тройственного союза».

В качестве правильного ответа здесь подразумевается «кризисом в снабжении армии», однако и этот ответ не точен. Ведь в действительности поражения русской армии в Восточной Пруссии в 1914 г. и в начале 1915 г. никак не объяснишь кризисом снабжения, равно как и неудачи во второй половине 1916 г., после Брусиловского прорыва, не говоря уже о 1917 г. Вероятно, более правильным был бы ответ о превосходстве германской армии над русской в уровне военного искусства и боевой подготовки, как следствии более высокого уровня социально-экономического и культурного развития и традиционно высокого уровня развития

² См.: Yandex. Единый государственный экзамен. История.

германских вооруженных сил, а в 1917 г. — еще и разложение русской армии под влиянием революции.

Учащимся также предлагается выбрать между двумя оценками положения России перед петровскими реформами:

1) «Россия в XVII в. находилась в состоянии изоляции от экономических, военных и культурных достижений Западной Европы», или

2) «Россия в XVII в. вступила в период модернизации и усваивала экономические, военные и культурные новшества из Западной Европы» — и обосновать ту точку зрения, которую они считают правильной.

Но, строго говоря, эти точки зрения, принадлежащие соответственно западникам и славянофилам, обе могут считаться правильными, дело лишь в том, что понимать под словами «модернизация», «изоляция». Все заключается, очевидно, в масштабах заимствования, а также в прогнозах: усилились ли бы эти заимствования в начале XVIII в., если бы не было реформ Петра. Но школьникам предлагаются следующие образцы обоснований соответственно первой и второй точек зрения:

«При выборе первой точки зрения может быть указано, что:

- Московское царство в XVII в. находилось в изоляции от мирового (европейского) рынка: в конце XVI в. в Архангельск приходило 20 кораблей в год, в конце XVII в. — 80; в Амстердам — сотни в день. Крупные мануфактуры основывались иностранцами;
- московская дипломатия не участвовала в европейских делах (постоянные контакты были лишь с Польшей и со Швецией);
- был слаб военный потенциал до середины 1710-х гг., оружие закупали за границей.

При выборе второй точки зрения может быть указано, что:

- происходило развитие государственных структур; появились бюрократия и единое для всей страны законодательство;
- началась “военная революция”: появились солдатские, драгунские и рейтарские полки; в Немецкой слободе служили офицеры-иностранцы;
- происходило “обмирщение культуры”: кризис средневекового сознания; появлялись новые (светские) сюжеты, темы и образы в литературе и искусстве».

Но оба ответа никакого отношения к понятиям «изоляция» и «модернизация» не имеют и практически не сравнивают XVII в. с XVIII веком. Есть и явные фактические ошибки – иностранное оружие в России закупали и после Петра, равно как и свое производили еще до его реформ. Тут-то как раз и нужны конкретные цифры, которые, естественно, ни один нормальный человек на память не помнит. Зато приведены другие цифры – о числе кораблей, заходивших в Архангельск и в Амстердам, которые, следовательно, школьники должны помнить. Кстати сказать, данные о том, что к концу XVII в. в Архангельск заходило вчетверо больше кораблей, чем в конце XVI в., как будто опровергают тезис об «изоляции».

Есть еще задание: «Многие города Древней Руси возникали на берегах рек. Объясните, в чем состояли преимущества такого расположения города (приведите три объяснения)». В качестве вариантов правильного ответа приведены следующие:

«1) расположение города на берегу реки облегчало его торговые связи, поскольку в Древней Руси водные пути зачастую были более удобными, чем сухопутные;

2) расположение города на берегу (особенно высоком) реки делало его менее уязвимым для врагов в случае штурма;

3) город, расположенный на берегу реки, имел больше шансов успешно справиться с пожарами, поскольку большинство построек в Древней Руси были деревянными».

Заметим, что требование трех объяснений, повторяющееся и в ряде других вопросов, отражает троичность человеческого мышления, но вступает в явное противоречие с принципом «бритвы Оккама», согласно которому не стоит без необходимости увеличивать число оснований для объяснения. Фактически учащихся приучают к начетничеству, к поиску множества объяснений, в расчете, что все они или большинство из них окажутся верными. В случае же с реками решающим фактором, из-за которого там расположились древнерусские города, был, конечно, торговый. Норманы-русь шли по рекам, которые были основными торговыми путями, и основывали города. Реки важны были не столько для борьбы с пожарами, сколько как источники воды, необходимой для жизнедеятельности большого скопления населения. Отметим также, что

судя по демонстрационным копиям, в вопросах ЕГЭ избегают сравнивать Россию и СССР с другими странами, что не позволяет понять подлинную роль и место нашей страны в мире.

Как надо преподносить тему Великой Отечественной (Второй мировой) войны, в каком соотношении позитива и негатива? Опыт научного изучения Второй мировой и особенно Великой Отечественной войны убедил меня в том, что негатива там гораздо больше, чем позитива. Но позитив в школьных учебниках должен присутствовать в большей мере, чем он имел место в реальной истории, но в то же время, не допуская лакировки действительности и искажения фактов. Позитив может быть связан с моральной оценкой происходящих ужасов, в том числе холокоста, других преступлений против человечества, военных преступлений, агрессии, нарушений международного права, трусости и храбрости, и т. д. Надо рассказывать о подвигах, но так, как они были на самом деле, во всей их сложности и неоднозначности, не повторяя некритически мифы пропаганды военного времени, в частности, о подвиге 28 героев-панфиловцев, 5 моряков-севастопольцев, Зои Космодемьянской, Александра Матросова и др. При этом если первые два подвига – это мифы чистой воды, имеющие очень мало общего с действительностью, то два последних – это реальные подвиги, впоследствии в определенной степени мифологизированные.

Надо рассказывать о реальных героях войны. Но не избегать неприятных сравнений. Например, не стоит таить от учащихся, что оккупация и аннексия Советским Союзом стран Балтии и других территорий, полученных Сталиным в соответствии с секретными протоколами к советско-германским договорам ничем не отличались от «мирной оккупации» нацистами Австрии, Чехословакии и Дании, а неспровоцированная агрессия СССР против Финляндии – от германской агрессии против Польши. Необходимо также показать реальное положение СССР перед войной, уровень социально-экономического и культурного развития по сравнению с Германией, странами Восточной Европы, западными демократиями. Также необходимо разбить некоторые мифы советского времени, сохраняющиеся до настоящего времени: о миролюбивой политике СССР

в конце 30-х гг., о том, что Сталин боялся Гитлера, о том, что Красная Армия была значительно сильнее в конце войны, чем в ее начале. Надо также показать подлинный масштаб советских военных потерь и их соотношение с немецкими, а также указать, что на не оккупированной советской территории смертность от голода была выше, чем на оккупированной. Советский режим не мог изменить во время войны свою тоталитарную сущность. Как нам представляется, школьный курс истории отнюдь не должен иметь своей целью «создание позитивного образа современной России в мире и у самих россиян», как это предполагается сделать в новых учебниках истории³. Тогда начисто будет утрачено воспитательное значение курса истории, и все сведется к несложной максиме: «Моя страна всегда права».

³ См.: Пукемов К. Школьный курс истории избавят от искажений // Известия. 2012. 9 мая. URL: <http://www.izvestia.ru/news/523816>.

ФОРМИРОВАНИЕ РЕГИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ В СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ В ЗЕРКАЛЕ УЧЕБНИКОВ ПО ИСТОРИИ РЕГИОНОВ

Одной из ключевых тенденций, характеризующих развитие России в 1990–2000-х гг., является регионализация – повышение «значимости российских регионов в политической, экономической, социокультурной и прочих сферах национального пространства»¹. Регионализация сопровождается переоценкой в общественном сознании положения и статуса различных российских регионов как внутри страны, так и за ее пределами, а также способствует активизации формирования региональных идентичностей. При этом основой для региональной идентичности становятся социально значимые представления (мифы, символы и т. д.), зачастую представления о прошлом ².

Важными, но, очевидно, не единственными источниками формирования подобных представлений являются историко-регионоведческие работы: региональная научная историография – совокупность научных работ, посвященных истории той или иной территории (в меньшей степени), а также научно-популярная и учебная литература по истории края (в большей).

На наш взгляд, именно учебную литературу по истории края можно рассматривать как группу источников, исследуя которые можно понять и оценить, как идут процессы формиро-

¹ Арсентьева А. И. Регионализация пространственной организации России в целях обеспечения национальной безопасности : автореф. дис. ... д-ра полит. наук. М., 2010. С. 11.

² См.: Назукина М. В. Структурные уровни региональной идентичности в современной России // Регионоведение. 2011. № 4. URL: <http://regionsar.ru/node/809>.

вания региональной идентичности в различных российских регионах, поскольку качественные учебники по региональной истории, с одной стороны, обобщают результаты регионоведческой научной деятельности, то есть выводы, к которым пришли представители научного исторического сообщества в своих научных статьях, монографиях, диссертациях и т. д., а с другой стороны, так или иначе, отражают те коллективные представления о прошлом, которые разделяет существенная часть населения той или иной территории.

Поскольку в последние десять – двадцать лет в российском обществе наблюдается существенный рост интереса к локальной истории – истории семьи, населенного пункта, региона, и процесс издания учебной литературы слабо регламентирован, в это время практически во всех регионах появилось множество учебников по истории края, существенно отличающихся друг от друга по назначению, хронологии, охвату территории, профессиональному уровню. При этом объемы, в которых изучается региональная история в средних и высших учебных заведениях, тематические блоки, которые включаются в учебный процесс, существенно отличаются друг от друга в различных регионах.

Наиболее полно и успешно изучение истории города и региона, конечно же, ведется в российских столицах – Москве и Санкт-Петербурге. В центральной России, на землях древних русских княжеств, где и научное изучение и преподавание местной истории имеет богатые традиции, также курсы исторического регионоведения вводятся без особых сложностей и вызывают вполне закономерный интерес, как со стороны педагогического сообщества, так и со стороны школьников или студентов.

Несколько иначе, но также достаточно активно идет процесс введения курсов региональной истории в таких макрорегионах, как Сибирь и Дальний Восток. В этих регионах, как справедливо отметили Е.Е. Вяземский и О.Ю. Стрелова, в учебных пособиях «под грифом «региональный» может быть представлена история «территорий самого разного уровня: одного города или района..., субъекта РФ... или обширной территории, вмещающей несколько

субъектов Федерации»³. При этом, поскольку история осмысления специфики исторического пути, культуры, экономического и политического положения этих регионов в составе России насчитывает уже более трех столетий, здесь не возникает сложностей с конструированием региональной идентичности и, соответственно, с написанием учебных пособий и преподаванием региональной истории. В связи с изменившимися экономическими и политическими условиями меняются представления о месте этих регионов в национальном пространстве, но эти изменения, на наш взгляд, выступают в качестве стимулирующего фактора для конструирования новой региональной идентичности и исследований по региональной истории.

Своей спецификой обладают процессы формирования региональной идентичности в национальных республиках России. Общественное внимание здесь, возможно, больше чем в других российских регионах, приковано к национальной истории, на широком общественном уровне здесь идет активная переоценка того места, которое должны занимать республики в составе Российской Федерации, что, конечно же, находит отражение и в учебниках по региональной (национальной) истории. В качестве наиболее ярких примеров этих процессов в научной и публицистической литературе, как правило, приводятся новые оценки вхождения Казанского ханства в состав России и дальнейшей истории татар в составе Российского государства, которые высказываются на страницах новых учебников по истории республики Татарстан ⁴.

Особо хотелось бы остановиться на анализе процесса формирования региональной идентичности в Волгоградской области, как примере одного из тех регионов, которые, на наш взгляд, пре-

³ См.: Вяземский Е. Е., Стрелова Ю. Ю. Национально-региональный компонент исторического образования : пособие для учителя. М. : Просвещение, 2008. URL: http://www.prosv.ru/ebooks/Vazemskii_Nacional_komponent/2.html.

⁴ См.: Сабирова Д. К., Шарапов Я. Ш. История Татарстана : С древнейших времен до наших дней : учебник. М. : Кнорус, 2009 ; Сулейманов Р. Фальсификация прошлого в учебниках по истории Татарстана и татарского народа: проявления, масштаб, последствия. URL: <http://www.riss.ru/?activityId=101>.

бывают в состоянии, которое можно охарактеризовать как «кризис идентичности».

Одной из основных причин кризиса является то, что Волгоградская область – относительно новое административно-территориальное образование, созданное уже после установления советской власти в России. При создании Сталинградской области первостепенное внимание обращалось на внутрирегиональные экономические связи: новая область должна была стать максимально самостоятельной экономической единицей. В центре региона должны были размещаться крупные промышленные предприятия, в Заволжье – животноводческие, в междуречье Волги и Дона – земледельческие. Внимание на этнический, конфессиональный состав местного населения, на существовавшие в дореволюционное время культурные, политические традиции не обращалось. Следует отметить, что именно поэтому использовался термин «область», а не «губерния», поскольку понятие «область» в 1920-х гг. в устах экономистов обозначало то, что сегодня назвали бы «экономический район» или «регион».

В результате созданная область стала механическим объединением нескольких очень разных в этническом, конфессиональном, культурном отношении районов. Ее западная часть была населена донскими казаками, имевшими специфические традиции политического управления, межличностных отношений, быта. В северной части до половины местного населения составляли выходцы из Европы: немцы, французы, поляки, проживавшие здесь со второй половины XVIII столетия. Заволжская часть Волгоградской области характеризовалась особой религиозной «пестротой» местного населения, здесь существенную часть составляли старообрядцы и последователи различных сект. В условиях советского времени, когда подавлялись этнические и религиозные идентичности, и одновременно с этим создавались условия для активного экономического развития региона, Сталинградская (Волгоградская) область представляла собой нормально функционирующую экономическую и политическую систему. В 1990–2000-х гг. в ситуации кризиса градообразующих промышленных предприятий началось возрождение религиозного и этнического самосоз-

нения местного населения. В связи с этим возник закономерный вопрос о том, что же должно стать основой для формирования новой региональной идентичности Волгоградской области.

В последние годы предпринимаются попытки использовать военную историю края в качестве возможной основы для выставления привлекательного как для местных жителей, так и для туристов и возможных инвесторов образа Волгограда и области. Следует отметить, что в современных условиях, когда в российском обществе наблюдается феноменальный подъем интереса к истории Великой Отечественной войны, подобная политика по позиционированию региона может принести определенный эффект, но, на наш взгляд, он не может быть долговременным.

Второй основой для формирования региональной идентичности Волгоградской области выступает его казачья история. Региональное правительство активно поддерживает процесс возрождения казачества, выделяет средства на открытие казачьих образовательных учреждений, проведение слетов, конференций казаков и т. д. В устав Волгоградской области недавно были внесены пункты, закрепляющие особый статус казачества в регионе: «Органы государственной власти Волгоградской области в целях восстановления исторической справедливости в отношении казачества осуществляют необходимые меры по реализации федерального законодательства о казачестве, принимают нормативные правовые акты по вопросам возрождения казачества и обеспечивают их выполнение»⁵. Очевидно, проводя политику по воссозданию, а, по сути, конструированию новой казачьей идентичности, региональная власть создает все условия для возвращения к жизни проблем взаимоотношений между казаками и неказачьим населением региона, которые существовали в досоветский период.

«Кризис региональной идентичности», который сегодня переживает Волгоградская область является во многом следствием тех сложностей, которые характеризовали развитие региональной исторической мысли в XIX–XX веках. В Царицыне (название

⁵ См.: Волгоградская областная Дума. URL: http://volgoduma.ru/images/stories/files/docs/pz_106-2012z.doc.

Волгограда до 1925 г.), поскольку он был лишь уездным, а не губерньским центром, в XIX в. не вели работу губернские статистические комитеты и ученые архивные комиссии, благодаря которым во многих российских регионах были заложены основы для изучения региональной истории, выработаны концептуальные модели региональной истории.

В 1920-х гг. в Царицыне (Сталинграде) были открыты первые научные и высшие учебные заведения, но основной их целью была подготовка квалифицированных кадров для новых промышленных предприятий города, а гуманитарные исследования, посвященные региону, в них практически не велись. В 1920–1930-х гг. в Царицыне (Сталинграде) были предприняты первые шаги по изучению истории края, но сделаны они были в основном сотрудниками плановых органов, которые на историко-экономическом материале пытались обосновать необходимость наделения города статусом административного центра губернии, а впоследствии Нижне-Волжской области.

После 1935–1937 гг., когда в советской России были репрессированы все активные участники «краеведческого движения», и до конца 1980-х гг. в Сталинграде-Волгограде исследования по истории региона практически не велись.

В последние два десятилетия в Волгоградской области стали более активно проводиться историко-регионоведческие исследования: был защищен ряд диссертаций, опубликовано довольно много монографий, сборников научных статей, регулярно проводятся региональные научные конференции, посвященные исторической тематике, так что на сегодняшний день история края с научной точкой зрения изучена уже достаточно неплохо, и в данном направлении продолжает вестись активная работа.

Однако следует отметить, что региональное научное историческое сообщество в Волгоградской области достаточно замкнуто, и те успехи, которые достигаются в изучении истории края, как правило, не выносятся на суд широкой общественности.

Ярким показателем этой проблемы являются учебники по региональной истории, которые публикуются в Волгограде. В 1990–

2000-х гг. увидели свет несколько учебных пособий по истории города Волгограда, «Волгоградского края», «Волгоградской земли» и т. д.⁶ В названии учебников, как правило, не фигурирует «Волгоградская область» или «Волгоградский регион», именно потому что использование такой терминологии наложило бы на авторов обязательство рассмотреть в своем учебнике историю территорий, вплоть до 1920-х гг. относившихся к разным административно-территориальным образованиям (Саратовская, Астраханская губернии и Область войска Донского), а это пришлось бы делать без опоры на какую-либо историографическую традицию. Существует большое количество работ по истории и культуре донского казачества, немцев Поволжья, калмыцкого народа, в дореволюционной историографии активно изучалась история губерний – Астраханской и Саратовской и Области войска Донского, и на данные темы есть как узко-специальные, так и обобщающие работы, но примеров того, как можно состыковать историю этих различных территорий, этносов и культур в рамках одного учебника, который, к тому же, должен быть как по объему, так и по содержанию адаптирован для широкой аудитории, до настоящего времени нет.

В связи с этим вплоть до настоящего времени авторы учебников, по объективным и очень веским причинам, были вынуждены идти по пути наименьшего сопротивления, писать и публиковать учебники фактически по истории города Царицына – Сталинграда – Волгограда и ближайших его окрестностей. При этом целый ряд сюжетов истории Волгоградской области выпадал из их поля зрения, а значит, и из поля зрения школьников и студентов. В ходе учебного процесса в средних и высших учебных заведениях Волгоградской области историко-регионоведческие сюжеты или не затрагиваются совсем или разбираются в очень ограниченном объеме, часто изучаются только темы, связанные с историей Великой Отечественной войны и Сталинградской битвы.

⁶ См.: Орлов Г. В. История родного края: Волгоградский регион (1589–2007) : учеб. книга. Волгоград : Издатель, 2007. (Несмотря на название, в данной книге речь идет только о Царицыне – Сталинграде – Волгограде), а также: Скрипкин А. С., Луночкин А. В., Курилла И. И. История Волгоградской земли от древнейших времен до современности. М. : Планета, 2011 ; и др.

В результате вплоть до наших дней школьники севера Волгоградской области не имеют учебников, написанных на нормальном профессиональном уровне, из которых они могли бы узнать, что многие населенные пункты, в которых они живут, были основаны колонистами – немцами и французами, и здесь существовала уникальная колониистская культура, которая была утрачена, но которую можно возрождать. Школьники Заволжья не имеют возможности узнать от профессиональных историков о том, что потомки выходцев из их населенных мест, бывших сектантов и раскольников, сегодня проживают в Северной и Южной Америке, Палестине, но бережно хранят память о том, что они родом из Царевского уезда Астраханской губернии и т. д.

Сложность сложившейся ситуации заключается в том, что когда существует лакуна, заполнить которую профессиональное историческое сообщество не может, и при этом наблюдается активный рост интереса местных жителей, в том числе и молодых людей, к истории своей семьи, населенного пункта, края, данная лакуна заполняется иначе – старожилами, любителями-краеведами, написанные и изданные которыми учебники по истории населенных мест или районов зачастую не выдерживают критики. Данные работы во многом основываются на устной исторической традиции, а не на более достоверных сведениях письменных источников, не учитывают существующей историографии и в результате не могут дать возможности тем, кто учится по ним, выстроить такую картину прошлого, в которой локальные события гармонично вписывались бы в канву региональной и общенациональной истории.

В Волгоградской области проблема написания учебников по региональной истории осложняется отсутствием возможности для широкого круга исследователей работать с дореволюционными архивными и опубликованными источниками и исторической литературой, изданной ранее середины XX столетия. В годы Гражданской и Великой Отечественной войн практически полностью были уничтожены фонды местных архивов и библиотек, и, таким образом, для изучения региональной истории необходимо прибегать к тем данным, которые можно почерп-

нуть в архивах соседних областных городов – Астрахани, Саратова или Ростова или в Москве и Санкт-Петербурге, что, безусловно, вызывает значительные трудности.

Таким образом, пример Волгоградской области ярко демонстрирует, как тесно соотносятся друг с другом проблемы развития исторического знания в целом, и в частности – проблемы написания учебников по региональной истории и проблемы формирования региональной идентичности. Как представляется, способность написать учебное пособие, в котором был бы представлен нарратив по истории того или иного региона, включающий в себя большую часть его территории, и максимально широкий по хронологии, является показателем определенного уровня профессиональной зрелости регионального исторического сообщества с одной стороны, а с другой стороны – его открытости и готовности принимать активное участие в жизни общества. На наш взгляд, пока волгоградское историческое сообщество не сможет создать нарратив, предлагающий цельную, соответствующую исторической действительности картину прошлого Волгоградского региона, пока цельная, непротиворечивая концепция региональной истории не будет донесена до широкого круга местных жителей в ходе образовательного процесса, проблема формирования региональной идентичности Волгоградской области не сможет быть решена.

В заключение хотелось бы отметить, что проблемы с формированием привлекательного, конкурентоспособного образа региона, которые сегодня стоят перед Волгоградской областью, не являются уникальными. В результате преобразований, которые были проведены в России в XX столетии, границы регионов, то есть территорий, внутреннее социально-экономическое, политическое, культурное развитие которых следует единым тенденциям, и административно-территориальных единиц зачастую перестали совпадать. Осмысление региональной истории научным сообществом, донесение полученных выводов до широкой общественности в перспективе позволит разрешить данные противоречия, а значит, создаст условия для стабильного развития российских территорий.

КАКИМ ДОЛЖЕН БЫТЬ УЧЕБНИК ШКОЛЬНОЙ ИСТОРИИ?

Последнее десятилетие XX в. внесло существенные коррективы как в состояние и основные тенденции развития самой исторической науки, так и в практику преподавания истории в средней и высшей школе, что было связано, прежде всего, с кризисом советской идеологии, еще недавно обязательной для всех. В новых условиях произошло существенное расширение и обогащение теоретических и методологических подходов в изучении прошлого, что предопределило необходимость создания нового поколения учебников истории.

В настоящее время проблема подготовки новых учебников по истории является одной из основных тем дискуссий в области школьного исторического образования. Активными участниками этого обсуждения стали школьные и вузовские преподаватели истории, научные сотрудники академических институтов, Министерство образования, редакционные коллегии исторических журналов. Причем в последнее десятилетие учебная литература стала предметом обсуждения не только в среде профессионалов. Учебники по отечественной истории, особенно по истории России XX в., активно обсуждаются и высокопоставленными государственными чиновниками и видными общественными деятелями.

С некоторой осторожностью можно высказать предположение, что тенденция государственного контроля над системой школьного образования, в том числе образования исторического, имеет общемировой характер. Каждое государство заинтересовано в том, чтобы молодое поколение могло освоить культурно-историческую традицию своего общества, интегрироваться в государственную целостность, стать сознательными гражданами своей страны. В Советском Союзе школа, особенно гуманитарное образование, находилась под жестким контролем государственных структур. В постсоветское время в начале 1990-х гг. этот контроль был утерян. В тот период сфера образования не стала приоритетным направлением госу-

дарственной политики. В середине 1990-х гг. ситуация постепенно начала меняться. Примерно с 2001 г. интерес официальной власти к историческому образованию значительно усилился.

30 августа 2001 г. на заседании правительства был рассмотрен вопрос о школьных учебниках истории в XX веке. Премьер-министр России М.М. Касьянов подверг резкой критике учебники двух ведущих издательств – «Дрофа» и «Просвещение». Глава правительства выразил недовольство сохранением в учебниках прежней риторики и отсутствием новейших сведений об изменениях в руководстве страны. Накануне 1 сентября В.В. Путин, встречаясь с представителями высшей школы, со студентами, поднял вопрос об учебниках отечественной истории. Такое внимание со стороны официальной власти говорило о многом. По существу, речь шла о формировании исторического самосознания будущих граждан России. Историческое образование становилось частью государственной политики, которой отводилась значительная роль в стабилизации общественной жизни в стране. Так как, по мнению первых лиц в государстве, объективное и достоверное освещение истории России, особенно XX в., должно было способствовать укреплению начала гражданственности, чувства исторической ответственности и оптимизма, демократизма, патриотизма, национального достоинства.

Тенденция усиления контроля в области исторического образования со стороны государства проявилась 26 ноября 2003 г., когда Министерство образования сняло свой гриф «Рекомендовано» с учебника отечественной истории И.И. Долуцкого¹. Этот учебник был рекомендован Министерством образования в 1993 г. и выдержал семь переизданий. Теперь он был признан негодным, и его нельзя стало использовать в качестве основного пособия в государственных школах.

В ходе дебатов вокруг учебника И.И. Долуцкого были подняты актуальные для настоящего времени проблемы: патриотизм и истинность, а также вариативность в области исторического образова-

¹ См.: Долуцкий И. И. Отечественная история. XX век : учеб. для 10–11 кл. общеобразоват. учреждений : в 2 ч. М. : Мнемозина. Ч. 1. 2001 ; Ч. 2. 2002.

ния. Если в отношении вариативности разногласий не возникло, то патриотизм участниками дискуссии понимался по-разному. Была поставлена проблема баланса положительного и негативного материала на страницах учебников, прежде всего, по истории России XX века. Безусловно, только на положительных фактах без негатива нельзя раскрыть, объяснить ход исторического процесса. Здоровый патриотизм может основываться только на знании реалий драматической истории своей страны, ее трагических страниц. В то же время необходима позитивная тональность изложения: ученик должен гордиться своей страной, тем, что он является ее гражданином.

27 ноября 2003 г. В.В. Путин, выступая в Российской государственной библиотеке, сказал: «Мы продолжаем радоваться тому, что ушли от однопартийности и моноидеологического освещения истории нашей страны. Однако нельзя допустить впадения в другую крайность<...> В этих учебниках должны излагаться факты истории, они должны воспитывать чувство гордости за свою историю, за свою страну». Президент отметил, что «в свое время историки напирали на негатив, так как была задача разрушить прежнюю систему, сейчас у нас иная, созидательная, задача»². Из этого следовало, что в ближайшее время учебники истории будут пересмотрены. Этот пересмотр был обусловлен установкой государства на воспитательный потенциал школьного исторического образования, а также введением госстандарта образования по всем предметам, в том числе и по истории.

Согласно официальной точке зрения, преподавать историю следует с позиций общенациональных, общегосударственных ценностей, объединяющих всех граждан России. Курс истории России должен способствовать не разжиганию социальной ненависти, не утверждению идеологических мифов (коммунистических, националистических или либеральных), а гражданскому согласию, пониманию сложности и неоднозначности происходивших в обществе процессов. Несомненно, в нынешних российских услови-

² См.: Захарова О. Учебник истории. Правительство в качестве цензора? // Лицейское и гимназическое образование. 2004. № 3.

ях особенно велика роль исторического образования в формировании личности, сохранении и передаче социального и духовного опыта предшествующих поколений.

Таким образом, тенденция государственного контроля над системой школьного образования, в том числе образования исторического, вполне объяснима. Однако некоторые решения в этой области вызывают серьезные опасения. Например, не являются ли некоторые шаги Министерства образования в отношении пересмотра содержания школьных учебников возвращением к единому и единственному учебнику истории?

Школьные учебники являются отражением достижений исторической науки. Однако иногда логика этого процесса приобретает обратное направление. Например, в 1990-е гг. авторы учебных книг вынуждены были выступать в роли первопроходцев, ставя новые проблемы и вопросы, прежде всего, относительно новейшей истории России, что было обусловлено кризисом марксистской методологии. Историческая наука не имела возможности в кратчайшие сроки предложить новые концептуальные подходы. И хотя далеко не все в учебниках того переходного периода было сделано удачно и правильно, в целом это был реальный шаг вперед.

Содержание школьных учебников определяется степенью разработанности в историографии основополагающих методологических проблем. Если в начале 1990-х гг. наблюдался своеобразный методологический вакуум, так как традиционные исторические концепции перестали удовлетворять историков, а новых не было, то теперь уместно говорить о практически безграничном методологическом плюрализме при отсутствии ведущих, наиболее авторитетных школ. При этом заметно отсутствие диалога между сторонниками различных концепций, что еще более усугубляется сохраняющейся узкой их специализацией. Конечно, речь не должна идти о замене одной монополии в области теории другой. Однако наличие ведущих методологических школ, которые структурировали бы историографическое пространство, влияя в том числе и на сферу исторического образования, было бы большим шагом вперед по сравнению с нынешней ситуацией.

Поскольку пересмотр истории XX в. был более актуален, то новый учебник по этому периоду вышел уже в 1992 г.³, учебники же по более ранней истории России появились 2–3 года спустя. Так как в начале 1990-х гг. только начинался пересмотр историками научных концепций, поиск новых методологических подходов, то первые постсоветские учебники истории сохранили многие черты учебной литературы советского периода.

Пересмотр исторических концепций послужил поводом для включения в учебники множества не упоминавшихся ранее дат, имен, фактов. Учебные пособия первой половины 1990-х гг. были ориентированы преимущественно на решение информационных, просветительских задач. Представляется, что таким образом авторы стремились уйти от идеологизированности учебника, ставя перед собой задачу лишь по формированию более объективных представлений о прошлом.

Значительные изменения произошли в содержании учебников по истории России советского периода, которые были обусловлены, с одной стороны, изменением политической ситуации, с другой стороны, такие изменения были подготовлены дискуссиями конца 1980-х годов. В частности, дискуссии об альтернативности исторического процесса реализовались уже в учебниках по отечественной истории, вышедших в 1992 году. При этом сложилось две точки зрения на проблему альтернативности в истории. Сторонники первой одновременно придавали значение идеи выбора, и отмечали объективность исторического развития общества⁴. С позиции сторонников второй точки зрения, исторический процесс напрямую зависел от деятельности людей, от личного выбора каждого человека⁵.

³ См.: Жарова Л. Н., Мишина И. А. История Отечества. 1900–1940 : учеб. для ст. кл. общеобразоват. учеб. заведений. М., 1992 ; Островский В. П., Старцев В. И., Смирнов Г. М. История Отечества. 1939–1991. 11 класс : учеб. для общеобразоват. учеб. заведений. М., 1992.

⁴ См.: Жарова Л. Н., Мишина И. А. История Отечества. 1900–1940.

⁵ См.: Островский В. П., Старцев В. И., Смирнов Г. М. История Отечества. 1939–1991. 11 класс.

В первой половине 1990-х гг. в рамках теоретических поисков цивилизационный подход противопоставлялся формационному, широко использовавшаяся «теория модернизации» противопоставлялась классовому анализу. Если в советских учебниках и в учебниках периода перестройки история СССР рассматривалась как история успешной реализации «великой идеи» – строительства социализма (с незначительными ошибками и неизбежными издержками), то Россия в учебниках 90-х гг. XX в. признавалась в рамках цивилизационного подхода частью общеевропейской цивилизации.

Общей чертой для школьных учебников, вышедших в этот период, стало преобладание негативной информации по истории советского периода. В большинстве своем учебники писались как бы в пику советским учебникам. На первый план выдвигались недостатки советского режима, совершенно игнорировались положительные явления советского общества ⁶. Таким образом авторы пытались разрушить прежнюю систему и продемонстрировать собственный, отвечающий требованиям времени взгляд на историю. Такое разрушение вело к формированию искаженного представления об отечественной истории XX века.

Со второй половины 90-х гг. XX в. можно действительно говорить о вариативности учебников в школьном историческом образовании. На этом этапе продолжался процесс переосмысления теоретической базы преподавания отечественной истории в школе. В учебниках второй половины 1990-х гг. нашла реализацию попытка соединить формационный и цивилизационный подходы.

Цивилизационный подход имеет много плюсов. Он дает возможность рассматривать историю страны в контексте мирового

⁶ См.: Долуцкий И. И. Отечественная история. XX век : учеб. для X–XI кл. общеобразоват. учреждений. М. : Мнемозина. Ч. I. 1994 ; Ч. II. 1996 ; Данилов А. А., Косулина Л. Г. История России. XX век : учеб. кн. для IX кл. общеобразоват. учреждений. М. : Просвещение, 1995 ; Дмитриенко В. П., Есаков В. Д., Шестаков В. А. История Отечества. XX век : учеб. пособие для общеобразоват. школ. XI класс. М. : Дрофа, 1995 ; Островский В. П., Уткин А. И. История России. XX век. XI класс : учеб. для общеобразоват. учеб. заведений. М. : Дрофа, 1995.

развития, выявлять особенности российской цивилизации, позволяет понять многие явления истории через цивилизационные сдвиги и взаимовлияния. Но этот подход, в понимании авторов школьных учебников, оказался европоцентристским, так как лейтмотивом истории России выступало ее поэтапное вовлечение в европейскую цивилизацию, что не позволяет в должной мере передать своеобразие исторического прошлого России и не способствует воспитанию чувства гордости за свою Родину ⁷.

Пересмотр исторических концепций в значительной степени предопределил приоритетное внимание к политической истории. В этом отношении учебники второй половины 90-х гг. XX в. – начала XXI в. продолжили давно сложившуюся традицию. Речь шла, прежде всего, об истории государства, власти, политических движений и организаций. Хотя по сравнению с советскими учебниками социальной истории, истории материальной и духовной культуры, так называемой повседневности, в учебниках второй половины 1990-х гг. внимания уделялось больше, новейшая история России все еще сводилась по большей части к истории правящей партии.

Во второй половине 1990-х гг. в содержании школьных учебников обозначилось два направления: с одной стороны, шло нарастание негативного освещения всего XX в., с другой – сокращение негатива, привнесение оптимистической струи в изображение прошлого, смягчение чересчур мрачного характера предлагаемого в учебниках материала. Таким образом, начинала преодолеваться односторонность подбора фактов и фронтальная критика пороков советского общества, имевшая место в начале 1990-х годов.

В этот же период обострилась проблема соотношения истинности и патриотизма в содержании школьных учебников по отечественной истории, особенно по истории XX века. Авторы по-разному подошли к решению этого вопроса. Одни выступали за воспитание патриотизма, другие отдавали предпочтение пользе объективности в школьных учебниках.

⁷ См.: Жарова Л. Н., Мишина И. А. История Отечества. 1900–1940.

В учебниках 2000-х гг. вместо выпячивания негатива (характерная черта начала 1990-х) наметилась противоположная тенденция – видеть прошлое в исключительно позитивном ключе ⁸.

Безусловно, в школьном учебнике по истории должно найти отражение однозначно негативное отношение к таким явлениям, как попрание прав человека, измена Родине, шовинизм. Нет оправдания фашизму, геноциду в отношении целых народов, массовым репрессиям и депортациям, терроризму. Любая нечеткость позиций в этих вопросах недопустима.

Эти тенденции демонстрируют проявление в рамках школьного образования идеологической борьбы, в ходе которой выделяются два аспекта: соотношение патриотизма и истинности в процессе школьного исторического образования, и патриотизм и европоцентризм. Безусловно, невозможно свести все явления и процессы в нашей истории только к положительным, поскольку такой подход расходился бы с противоречивым характером исторического развития. Истинный патриотизм, с одной стороны, связан с противоречивостью и альтернативностью исторического процесса, с другой стороны, несовместим с антигуманными, шовинистическими и человеконенавистническими идеями. Эта позиция может определить соотношение патриотизма и истинности в освещении истории нашей страны как страны самобытной, не копирующей исторический путь других государств.

В этом отношении положительной будет тенденция баланса новых и старых подходов. Но механическое соединение в этом случае вряд ли возможно. Модель построения курсов истории на некой формационно-цивилизационной основе противоречит принципу научности в обучении, так как формационный и цивилизационный, по сути, разные методологические подходы.

С этих позиций, бесспорно, плодотворную роль будет играть идея вариативности учебников, которую необходимо расширять, и разработка дифференцированного подхода к содержанию исторического образования во втором концентре.

⁸ История России. 1900–1945 : учеб. для 11 кл. / под ред. А. Филиппова, А. Данилова. М. : Просвещение, 2008.

С одной стороны, решение многих вопросов в области школьного исторического образования зависит от государства, но с другой стороны, теоретические проблемы, вопросы содержания школьных учебников должны определяться не чиновниками, а обсуждаться научным сообществом. Содержание учебника должно базироваться не на конъюнктурном политическом интересе, а на научно-исторических трудах, в которых отражены новые концепции, подходы и сюжеты. А право выбора учебника должно быть отдано учителю.

ПЕЧАЛЬНАЯ ИСТОРИЯ...

Когда рассуждают о преподавании истории в школе, обычно сосредотачиваются на учебниках. При этом выводится за скобки или держится глубоко в уме: учебник лишь часть, инструмент, общий вид которого и детали определяются тем, что находится за пределами анализа. Гольф, хоккей с мячом или шайбой – игры с особыми клюшками, без которых игры не будет. Школьный учебник – инструмент, без которого главные участники процесса обучения – учитель и класс – могут обойтись. У них диалог, которому третий лишний (автор учебника) мешает, если учитель не найдет книги, подходящей именно ему и его детям. Философия гольфа или хоккея, их сверхзадачи, индивидуальные цели игроков и тренеров для зрителей незначимы. За соблюдением всем известных правил, понятных миллионам любителей, следит несколько судей.

В школе – иное. Игру мало кто видит. Цели образования вообще, исторического в частности определяет государство через министерство. Их конкретизацию осуществляет Академия педагогических наук (ныне Российская академия образования). В бывшем НИИ Содержания и методов обучения (название все время меняется, но суть старая) функционировали соответствующие предметные лаборатории, составлявшие программы, сочинявшие образовательные стандарты, отзывы на учебники, методические рекомендации к ним, изредка и сами учебники. Государство через ЕГЭ контролирует общий итог, а с помощью системы методкабинетов и т. п. – промежуточные итоги. Государство же – главный заказчик, издатель, контролер учебников. На частном авторе если и не узда пролетарской диктатуры, то государственные вериги.

Автор может несколько расширить игровое поле, выйдя за рамки программы. Но экспертные советы, в которых роль общества сведена к участию немногих учителей и минимальна, строго контролируют каждый шаг в сторону. Издательства же, даже ча-

стные, заинтересованы в успехе любого своего проекта и готовы на все. Поэтому о сделке между издательством и министерством и уродовании уже подписанного текста («вот этот абзац мы снимем», «а зачем тут эта цитата» и т. п.) автор узнает лишь после выхода книги в свет.

Но следует считаться и с тем, что, если вся система школьного образования переживает кризис, то с наибольшей наглядностью он проявляется через учебники. Учебник – индикатор. В нем в концентрированном виде сосредоточены цели и методы образования, достижения и провалы педагогической и академической науки.

Те, кто уповал в 1980–1990-е гг. на изживание кризиса советской школы с помощью обновления учебников, испытали в начале нулевых, когда можно было найти учебник на любой вкус, жесточайшее разочарование.

От какого наследства мы отказываемся?

Еще в позапрошлом веке наметились две педагогических парадигмы. Одну из них сформулировал преславный николаевский чекист Л.В. Дубельт, украсив отечественный учебный процесс дивным соцветием методических рекомендаций: «...наш народ оттого умен, что тих, а тих оттого, что несвободен», «...просвещение должно состоять в познании и исполнении своих обязанностей», «...в нашей России должны ученые поступать, как аптекари... и отпускать учености только по рецептам правительства». И процветет отрасль сия, и будут в их России «мир, тишина, трудолюбие и подчиненность»¹. Эта традиционная авторитарно-полицейская петровская педагогика после 1917 г. была закреплена второй программой коммунистической партии, рассматривавшей школу как орудие коммунистического перерождения общества. Советская школа занималась формированием нового человека.

А.С. Макаренко – подвижник перевоспитания малолетних преступников посредством коллективного труда в колониях и детских коммунах, работал в системе основного тогдашнего благотвори-

¹ См.: Заметки Л. В. Дубельта // Голос минувшего. 1913. № 3. С. 127, 133, 150.

ля – ВЧК-ОГПУ-НКВД. Непрост был Антон Семенович и неоднозначен. Однако ж заповедовал вот что. «А я, чем больше думал, тем больше находил сходства между процессами воспитания и обычными процессами на материальном производстве... очень многие детали в человеческой личности и в человеческом поведении можно было... просто штамповать в стандартном порядке... Другие детали требовали, напротив, индивидуальной обработки в руках высококвалифицированного мастера... с золотыми руками и острым взглядом». «Если [человек] удовлетворяется перспективой своей собственной... он не вызывает у нас ощущения красоты личности... Чем шире коллектив, перспективы которого являются для человека перспективами личными, тем человек красивее». «Наш моральный кодекс должен идти впереди нашего хозяйственного уклада и нашего права». «Глубочайший смысл воспитательной работы... семейного коллектива заключается в отборе и воспитании человеческих потребностей», соответствующих «нравственной высоте» коммунистического общества².

Учебник в этой системе «воспитательной работы» в стиле папы Карло не мог претендовать на большее, чем функция резца, зубила «в золотых» авторитарных руках. Господство авторитарной педагогики предполагало наличие Абсолютной истины, явленной партийной пирамиде от генсека до съезда, отделам школ и науки ЦК КПСС, озвученной АН СССР, зафиксированной в Истории КПСС, вузовских учебниках истории, разжеванной в школьных учебниках. Учитель в этом случае – посредник между Истиной и ребенком. Даже лучшие учителя не могли избежать искушения и часто становились Пророками (ну они же знали, в отличие от официальных текстов, что Сталин убил Кирова, а к войне мы не были готовы...). Но и пророки и зануды сладострастно предавались формированию если и не человека коммунистического общества, то человека по образу и подобию своему.

С конца 1970-х гг. наконец-то удалось воплотить мечтания товарища Сталина о стабильных учебниках истории. Да и зачем

² См.: Макаренко А. С. Педагогическая поэма. Киев, 1957. С. 550–551, 558–559; Его же. Книга для родителей. М., 1956. С. 50–51.

их менять, коли Истина отыскана. Любимые учителями истории «Древнего мира» и «Средних веков» прочно обосновались на позитивистских схемах и постулатах марксизма-ленинизма. Авторы интересовали производительные силы, классовая борьба и государство. Это были какие-то малолюдные истории. Герои и тираны встречались, но поколения мальчишек не могли отыскать мушкетеров. Ришелье был, потом даже Мазарини появился, абсолютизм, всякие Людовики, а где же Атос, Портос, Арамис и?.. Книжки были антигуманными и в другом смысле: они практически не считались с детьми, перед которыми разворачивали истории Государства.

При этом истории эти оказывались весьма причудливыми. Так, согласно учебнику истории СССР с древнейших времен до XVII в. под редакцией академика Б.А. Рыбакова, восточные славяне издревле селились в границах СССР. Предельным вариантом оказались учебники по истории СССР XX в. для старших классов под редакцией члена-корреспондента АН СССР Ю.С. Кукушкина. В самом конце 1980-х гг. авторы, построившие первую часть своей работы на гранитных основах Краткого курса, были уверены, что у них все в порядке, надо только помянуть, что Троцкого-то орденом Красного Знамени наградили... Льву Давидовичу, как обычно, не повезло, он, согласно учебнику для 10 класса³, предлагал такой план развития народного хозяйства, который, в конечном счете, был рассчитан на превращение нашей страны в аграрно-сырьевой придаток развитых капиталистических стран. Это почти дословная цитата из Краткого курса⁴. Правда товарищ Сталин знал, что его противник подобной ахинеи не предлагал, и вышеизложенное преступление приписано в его курсе Сокольникову, «новой оппозиции». Это, конечно, мелочи, но, кажется, глава кафедры истории СССР периода социализма, декан исторического факультета МГУ, автор вузовского курса истории СССР периода социализма мог быть более внимательным. Тем более, что Ю.С. Кукушкин координировал связи Большой науки и школьной истории.

³ Есаков В. и др. История СССР : учеб. для 10 кл. средн. шк. / под ред. Ю. Кукушкина. М. : Просвещение, 1988. С. 278.

⁴ Там же. С. 264.

Кстати, о Большой науке. Вот что обязаны были знать студенты, учителя о начале 50-х годов ⁵. В те славные годы «все звенья политической системы советского общества максимально быстро перегруппировали свои силы, сконцентрировав их на главных направлениях, на решающих участках хозяйственного и культурного строительства». «Еще более укрепился союз рабочих, крестьян, трудовой интеллигенции». «Бурными темпами росло промышленное производство», восстановление «сопровождалось ростом доходов колхозов и колхозников». «Рост жизненного уровня трудящихся СССР» просто удивлял. Значительные шаги вперед сделаны «советской биологической наукой», а также «в области общественных наук». «Значительно оживилась литературная жизнь». Это «свидетельствовало о неоспоримых преимуществах» социализма, «создающего все предпосылки для всестороннего духовного развития человека». Но порой у Юрия Степановича, произведенного за успехи в боевой и политической подготовке в 1987 г. в полные академики, не находилось слов. Поэтому учебник для 9 классов кончался рассказом о торжестве социалистической демократии в связи с Конституцией 1936 г., а учебник для 10 классов рассказывал о торжестве демократии в связи со съездом партии в 1939 г. Уже не только родители моих учеников воевали в Афганистане, но кое-кто из ребят вернулся и рассказал в школе, как там оно, а в школьном учебнике издания 1985 г. о войне – ни слова. Правда, в вузовском появилось несколько предложений. Зато очень было важно знать выпускникам, как прошло празднование 100-летнего ленинского юбилея, тут и текст и цветные картинки. Но никакого культа Ильича. Вот, смотрите, учебник 9 для класса на стр. 21 поместил репродукцию с картины У. Джапаридзе «Демонстрация в Тифлисе в 1901 г.» С чего бы? Информации никакой! Э, надо знать, куда смотреть, товарищи. Вот слева в толпе народа красавец в белом шарфе. Вглядитесь – это товарищ Сталин. А Ильич впервые появится на 28 странице, как и положено – на втором съезде партии.

⁵ См.: История СССР. Эпоха социализма / под ред. Ю. С. Кукушкина. М., 1985. С. 340, 346, 350–351, 365.

Что со всем этим богатством мысли и творчества должен был сделать учитель? Переложить в детскую голову. Конечно, можно было принести стенограммы партсъездов в класс, зачитать выступления оппозиционеров, сравнить с текстом учебника, спросить: а почему, собственно, зачем и кому нужна фальсификация? Можно было еще найти живых свидетелей 1930–60-х годов. Можно, конечно... Однако в школе преобладало серое занудное натаскивание, воспроизведение. Урок начинался так: «Учебники закрыть, положить на край стола! Смотреть на меня. Когда?.. Где?.. Кто?..» Учителя (учительницы по преимуществу), несмотря ни на что, и после того, как в 1980 г. в Москве по просьбе трудящихся вместо коммунизма состоялись Олимпийские игры, продолжали выстругивать исполнительных солдат, послушных строителей коммунизма по лекалам отдела школ ЦК КПСС. Сами эти женщины, неспособные самостоятельно сочинить конспект урока, каждый год ходили на курсы повышения квалификации и записывали за лекторами дословно.

Учебники и лекторы рассказывали об успехах социализма, развитого социализма, лагеря социализма, загнивании капитализма, кризисе государственно-монополистического капитализма и прочее. Но в ослепительном свете зияющих высот, дети не видели в магазинах основных продуктов. «Я же вижу, – печалилась учительница, – что они мне не верят. Они же понимают, что и я не верю в то, что говорю. Но по-другому мне нельзя. Они меня жалеют». Душераздирающее зрелище...

Дети не верили учебникам, учителям и находили неизвестное знание самостоятельно. «А нам мужик в киоске сказал...» «А правда, что брежневская дочка?..»

Справедливости ради стоит вспомнить, что ни «бойцы идеологического фронта» (каковыми считались учителя истории и обществоведения в СССР), ни мундиры голубые бойцов невидимого фронта во главе с Николаем Павловичем не были первоисточниками «философии воспитательных игр». Товарищ Платон давно предупреждал, что, озаботившись выращиванием стражей, мы не сможем допустить, чтобы в детстве они слушали какие попало и кем попало выдуманные мифы. Придется прежде всего смотреть за

творцами мифов, контролировать воспитательниц и матерей. А большинство мифов надо отбросить, оставив лишь те, что направлены к добродетели. Самое главное: никто никогда не должен оставаться без начальника, надо жить с постоянной оглядкой на него и следовать его указаниям. Никто не должен приучать себя действовать по собственному усмотрению. Не так ли, друг Главкон? А вы говорите, город Глупов, Современная идиллия.

Мы пойдем другим путем?

Но скрепы закрытого общества рушились. И в XIX в. в Европе уже не казалось ересью утверждение А. Дистервега – плохой учитель преподносит истину, хороший учит ее находить.

Даже на востоке Европы, даже в межвоенный авторитарно-тоталитарный период Я. Корчак смел сетовать: «Все современное воспитание... направлено на то, чтобы ребенок был удобен, последовательно шаг за шагом стремится усыпить, подавить, истребить все, что является волей и свободой ребенка, стойкостью его духа, силой его...»⁶. Ребенок, полагал педагог, не будущий человек, он – уже человек.

И в России в краткие периоды дарованной сверху свободы, с началом модернизации пробивались ростки новой педагогической парадигмы. К.Д. Ушинский считал, что «ни один наставник не должен забывать, что его главнейшая обязанность состоит в приучении к умственному труду». «Эта обязанность более важна, нежели передача самого предмета». «Цель народной школы состоит не в том, чтобы внести в головы детей известное количество определенных знаний, которые они потом позабудут... но в том, чтобы школьным занятием развить способности детей... сделать их способными к самостоятельной разумной жизни и деятельности». «В низших и средних учебных заведениях главную цель учебной деятельности должен составлять сам человек, в университетах – наука»⁷.

⁶ Корчак Я. Педагогическое наследие. М., 1990. С. 14.

⁷ См.: Ушинский К. Д. Педагогические сочинения. М., 1988. Т. 2, с. 25, 127, 431.

Так что «педагогика сотрудничества», ставшая заметным явлением в 70-х гг. XX в. имела некоторую историческую традицию. В.А. Сухомлинский, Ш. Амонашвили, Е.Н. Ильин, С.Н. Лысенкова, В.Ф. Шаталов и сотни их последователей видели перед собой не школьника, но прежде всего человека. Урок, обучение в целом – это совместный труд детей и педагога, и успех этого труда в первую очередь определяется теми отношениями, которые складываются между преподавателем и учащимися. Старейший методист-историк Н.Г. Дайри работал над проблемой «главное усвоить на уроке». Со второй половины 1980-х на все это наложился «исторический кризис» – выяснилось, что никто – ни дети с родителями, ни учителя, ни ученые (даже порой и академики), отдельные члены политбюро истории не знают. Какое-то время было трудно понять, где север, и что есть истина?

Все это обеспечило благоприятные условия для совместного творчества учителей и учащихся, которым требовались новые учебники – открытые, поисковые, разрушающие старые мифы. Приходилось учиться жить и преподавать с учетом принципов дополненности и неопределенности. Выяснилось, что невозможно оставить контроль над учебниками, школой, образованием за государством. Оно творило преступления и стремилось не просто их скрыть, но заставить гордиться и преступлениями и преступниками. Его (их) история – это история успешных преступлений, цели государства и человека отнюдь не всегда совпадают. Больше того, как констатировал еще А.И. Герцен: «Петербургское правительство всегда, во всем шло напролом, ломало все, что попадалось под ноги, лишь бы дорога... была бы вытянута прямолинейно по шнуру. Оно ни разу не останавливалось ни перед чем и топтало без зазрения совести все дорогое и святое человеку. Человеческий оборот дела если и приходил изредка ему в голову, то всегда поздно. Во всем, везде сначала дикая сила, ломанье, а когда дело вполовину погибло... принимаются залечивать»⁸. Оказалось, что и московское правительство следовало и следует тем же путем. Согласно опросам Левада-Центра, до 62 % россиян уверены, что сейчас интересы

⁸ Герцен А. И. Соч. : в 2 т. М., 1986. Т. 2, с. 430.

власти и общества в России скорее не совпадают или определенно не совпадают. Третий из этих уверенных думает, что у власти и населения всегда разные интересы и цели, а еще до 30 % сказали, что власти живут за счет населения и поэтому вынуждены его обманывать⁹. Поэтому, думаю, излишний оптимизм проник в статью 2 проекта Закона об образовании, уже одобренного всем правительством, настаивающим на том, что образование – это целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, семьи, общества, государства. Возможно, со временем мы узнаем имя этого человека и состав той семьи. А пока мы не можем уповать и на общество в стране, где до 60 % населения так или иначе одобряют лозунг «Россия для русских».

Не смеем мы уповать и на науку, которая разберется с историей и даст единственно положительное абсолютное знание. В четырехтомнике «Политические системы в России и СССР в XX веке»¹⁰, в выступлении на ежегодной конференции, проводимой Московской высшей школой социальных и экономических наук¹¹ достаточно подробно разобраны плоды «научного творчества». Уничтожающая критика В. Суворова академических опусов о войне, тщательнейший анализ, проделанный М. Солониным, подтвердили суворовский постулат: фактов, подтверждающих официальную трактовку событий весны–лета 1941-го, нет вообще. Каким же основам и какой науки станем мы учить детей? Наука, как будто бы предполагает не только доказательность, но и независимость поиска, непредопределенность результатов исследования. Мы же имеем дело с Высочайшим повелением и его исполнением. Хочет государь признать Катынь преступлением СССР и его карателей, сразу же появляются сервильные работы научной obsługi, мямлившей до ясно выраженного желания что-то невразумительное. Не видит государство никакой проблемы в том, что неандерталь-

⁹ Общественное мнение – 2007 : ежегодник. М. : Левада-Центр, 2007. С. 22.

¹⁰ См.: Долуцкий И. И., Ворожейкина Т. Е. Политические системы в России и СССР в XX веке. М. : КДУ, 2008.

¹¹ См.: Долуцкий И. И. Новые мифы о старом – Куда идет Россия? : Культура – общество – человек. М. : МВШСЭН, 2008. С. 284–301.

цы и кроманьонцы не поступательные стадии развития, а современники, можно эту гипотезу и в учебник включить. Но вот никак нельзя допустить, что «от варяг прозвашася русью». Главное – «не надо думать – с нами тот, кто все за нас решит».

Но если мы выбираем сотрудничество, то получается, что нас будет интересовать не только развитие ребенка, но и развитие учителя. Конфуцию приписывается мудрость: «Хороший учитель не тот, кто хорошо учит, но тот кто сам все время учится». Учитель и автор учебника уже не смогут засесть в бастиях вечных неизменных истин, обложившись старыми конспектами уроков и стабильными учебниками. Учебник должен побуждать к поиску не только детей, но и учителей. Ориентироваться на выработку умения и потребности удивляться, видеть проблему, формулировать вопрос, критического восприятия любой точки зрения, доказательного обоснования собственной позиции. Ленинские мечтания: «Ни слова не возьмут на веру, ни слова не скажут против совести», – в который раз актуальны. Я, прежде всего, имею в виду старшие классы, учебники по истории двух последних веков.

Излагаем по проблеме две–три позиции, ставим вопрос, формулируем задание: «Используя материал этого и следующего параграфов, определи свое отношение к проблеме». Авторская точка зрения, желательно, излагается четко, но в таком случае автор предупреждает: если твои оценки иные, придется предложить и собственную логику объяснения. Ситуация в классе складывается непредсказуемая: дети работают, ищут, обсуждают то, до чего додумались, спорят. Но потом могут спросить: «А как правильно?» А в учебнике может не быть ответа. И дети найдут в разных классах разные объяснения. Обычная методика предупреждает учителя, какие ответы можно ожидать. А мы не станем предупреждать. Вот встает здоровенный детина, который и нас и нашу историю мотал на общих основаниях, и изрекает, что вся трагедия 1941-го в том, что немцы «оказались очень проворными и изловчились». С этим можно работать, но как – решает учитель. Главное, чтобы дети поняли – вы требуете от них аналитических способностей.

Учебник помогает учителю создавать на уроке поле поиска и условия для развития гуманизма, творчества, самостоятельно-

го мышления. Этот очень неточный объем в силу своей неопределенности нисколько не ограничивает, не уродует ребенка. Хороший учитель делает то, что может. Настоящий – то, что должен. Или не так?

В любом случае учебник, нацеленный на педагогику сотрудничества, – гуманная книга. Она написана человеком для человека о человеке. Не шествие железных законов, торжество промышленных и имперских гигантов должно нас интересовать, а человек в истории, его жизнь, проблемы, сопротивление обстоятельствам и прочее.

Люди разные, цивилизации разные, а история – мировая. Поэтому и предмет должен быть История всех, а не отдельные европоцентристские учебники. Вот великие географические открытия, а вот путешествия китайцев аж до Африки. Тут у нас мушкетеры, – а что тогда же, а не через два года – в России? Необходим горизонтальный синхронный срез.

Это содержательный аспект комбинированности. А вот и вторая его сторона: мы не обойдемся, особенно в старших классах, без политологии, социологии, статистики, многих «-логий», которым нет места в наших учебниках. Для начала пора упразднить нелепый предмет – обществознание, убрать псевдосветские курсы «основ культуры» (типа «религий»). Ребенку нужны Основы права, а все прочее – в Историю.

Для нее в неделю придется отвести не менее трех часов, а лучше – четыре. Кстати, история в школе – единственный предмет, имеющий тенденцию к резкому увеличению объема самого изучаемого. Тектонические плиты движутся и в географии, но не с такой же скоростью!

Комбинирование стоит провести и на ином уровне. В подавляющей массе учебник сегодня – это книга, состоящая из авторского текста, с небольшим количеством вопросов, заданий, документов. Есть и зрительный ряд, иллюстрирующий текст. Новым целям и неавторитарной педагогической парадигме будут скорее соответствовать рабочая книга по истории, материалы к изучению истории.

Здесь «документы» представлены развернуто, как и историографические позиции, тут много таблиц, схем, заданий, вопро-

сов, размещенных в тексте, а не в виде игнорируемого дописка в конце. Читать такую книгу трудно. Но она не для чтения, а для работы. Вопросы, проблемы, позиции прерывают плавное изложение, не дают погрузиться в омут памяти.

Следовательно, получится весьма объемная книга – тут и текст, и хрестоматия, и задачник, и рабочая тетрадь, и карты. Для удобства можно сделать несколько брошюр. И чтобы чистые страницы были, – вдруг надо что-то записать. Можно, впрочем, сделать широкие поля. Конечно, можно все это заложить в компьютер. Тогда бумажный носитель вообще не нужен. Но это особый разговор.

К такой книге нелепо подходить со старым требованием: один параграф – один час программы, и объем параграфа – не более 15 страниц. Автор учебника должен заложить все по максимуму. Учитель будет выбирать сам необходимое именно ему в конкретном классе.

Книга не должна заменять учителя. Она – ему в помощь. Но, допустим, учитель плох или отсутствует. В книге должен быть заложен дополнительный запас прочности, позволяющий усваивать материал самостоятельно. Самая подходящая аналогия для подобного учебника – конструктор Лего. Можно нафантазировать, насобирать очень много. Но есть и картинки-подсказки, показывающие технологии сборки. Однако суть не в инструкциях, а в наборе элементов. И в мастерстве учителя.

Что требуется автору, решившему работать в перечисленных направлениях? Подтверждение со стороны государства гарантий идеологического, содержательного и методического разнообразия, отказ государства от идей создания единого единственного стабильного учебника или двух-трех (или по числу издательств-монстров) близнецов. Государство обязано гарантировать и отстаивать на деле светский характер школьного образования. То есть государство-министерство обязано(ны) соблюдать Конституцию.

Государство должно четко сформулировать собственные требования, которые могут служить ориентиром для авторов: образовательные стандарты, программы, задания ЕГЭ.

Автором школьного учебника может быть любой человек, но предпочтение желательно отдавать учителю-методисту, проработавшему в школе не менее 3–5 лет. Такой человек знает школу, детей их возрастные особенности, он уже «прокрутил» материал, знает, что «идет» в школе, что «не идет», видел не только собственные уроки, но и десятки (сотни) других, представляет средний уровень учителей и их проблемы. Это я к тому, что ведущим в тандеме учитель-ученый должен быть первый. Доктора (кандидаты наук, академики) обязаны следить за научностью работы автора, исправлять досадные ошибки («ага, у вас тут на фотографии орден на левой стороне гимнастерки»). Вообще-то, учебники могут быть разные, талантливые и бездарные, хорошие и... Нет учебников бесполезных. Но в любом случае работать с книгой будут не ученые, а ученики с учителями. Дело еще и в том, что хороший, «эффективный» учебник рождается не по велению партии и правительства, не как отклик на потребности общества, а из потребностей школы, из школьного опыта. Всегда наберется 10–15 % учителей, которые самый зубодробительный материал о «суверенной демократии» используют для дотошного, пункт за пунктом, разбирательства: а где же, собственно, демократия-то? Дай им хоть Краткий курс, они так его разложат, что выйдет у авторов сплошной конфуз.

Отбор же учебников следует доверять детям, родителям, учителям, рынку. Никаких министерских приказов, парламентских комиссий, никакого приоритетного финансирования. Хочет страна на 80 % учиться по А.Н. Сахарову или А.О. Чубарьяну, – пусть ее. А вот есть 5–10 % с другими интересами, – так дайте им осуществить конституционное право на разнообразие. Вопрос же ЕГЭ должен звучать примерно так: «основные элементы официальной концепции поражения Красной Армии летом – осенью 41-го, возражения В. Суворова и М. Солонина, твое мнение».

«История повторяется дважды...»?

Десятки тысяч учителей восприняли педагогику сотрудничества как единственно возможную, работали по-шаталовски, по-ильински. Искали новые книги, создавали их сами, забросив устаревшие учебники. О том, что предлагаемый вариант учебника

истории – не утопия, свидетельствуют десятки тысяч экземпляров моих учебников по отечественной, всемирной и политической истории страны для школ и вузов. Тысячи учителей и студентов слушали мои лекции по методике и работали по новым книгам. И все хорошо, да что-то нехорошо...

То вдруг одно высшее должностное лицо, обращаясь к Федеральному Собранию 12 ноября 2009 г., заявит, что необходимо воспитание новых личностей уже в школе. То второе, а временами и первое соберет где-нибудь в Кургане выездное собрание по образованию и посетует, что досаждают разнообразие учебников. По истории-де, попадаются такие, что волосы дыбом становятся. Надо навести разумный порядок. И начать с отечественной истории. Здесь мы просто обязаны выработать общие подходы и взгляды. А то вот как детям-то тяжело: переходят в новую школу, а там другие учебники ¹². Странно: вот уже несколько тысяч лет с момента появления письменной истории порядок навести не удалось, общие взгляды не обозначились, а все-то они разные. Чем и ценятся матерью Историей. Да и как в отечественной ее части «уравнение» сотворить. Допустим, Иван Грозный – ведомый злодей, а все же порой осмеливаются и в нем усматривать черты прогресса, даже модернизации. Петр – Великий или просто первый? А уж товарищ Сталин. Какую бы проблему мы ни взяли, везде разнобой, то есть условие развития науки. А угрюм-бурчеевский бред, вроде, еще в позапрошлом веке осмеян и отброшен. И диву даешься: нарекли должностное лицо национальным лидером, а он все плетется позади собственных сограждан, либо, в лучшем случае, разделяет их заблуждения. Вот отличный вопрос для нового учебника (не почему сего господина нарекли национальным лидером): а может ли считаться национальным лидером политик, разделяющий предрассудки населения? Так вот, две трети опрошенных уверены, что учебные пособия должны быть одинаковыми для всех школ, и две трети из этих уверенных считают, что только так и можно обеспечить единый стандарт обучения ¹³.

¹² См.: Лемуткина М. Школьные учебники подвергнут обрезанию // Московский комсомолец. 2012. 5 июля.

¹³ Общественное мнение – 2007. С. 59.

Только – не так. Введите в стандарт необходимость знания 2–3 спорных, противоречащих друг другу оценок, ключевых событий, персонажей и проч., то есть допустите гибкость стандарта, требуйте от ребенка (выпускника, который уже и в армию идет, и на выборы, и своих детишек может завести) умения доказать собственный выбор среди этих оценок. Вот и все. Как вы будете ковать общие подходы, если один уверен в том, что Земля – центр Вселенной, а какой-нибудь Джордано Бруно рассуждает о множественности миров и солнц? Ясное дело – сжигать еретика. Но все-таки дело это отставили века четыре назад. Вот, рассуждают авторы учебника истории России, созданного при кураторстве администрации президента группой под редакцией А.А. Данилова и А.В. Филиппова, не годится им теория тоталитаризма, устарела, да и создана во времена холодной войны. А руководитель независимого Левада-Центра Л.Д. Гудков пишет работу «"Тоталитаризм" как теоретическая рамка: попытка ревизии спорного понятия»¹⁴. И попытка оказывается успешной и убедительной.

Наконец, проект закона об образовании, одобренный правительством, предоставляет педагогическим работникам свободу в выборе форм и методов обучения и воспитания (ст. 6). Так что волосы дыбом встают от плюрализма в одних и тех же головах, твердящих, как органчик: тащить и не пущать!

Однажды Е.Г. Ясин с присущей ему афористичностью сказал: «Наука добывает новые знания, образование их распространяет. Сегодня хороший учебник – это прежде всего свод новейших достижений в предмете, выстроенный в логичную целостную картину». Евгений Григорьевич озабочен, конечно, высшим образованием, тем, что «трансформационный кризис» науки не изжит. И затраты на науку у нас меньше, чем в Китае, и рейтинги статей, цитируемости низки у нас. И возраст профессоров, да и прочих ученых – преклонный, в вузах почти 60 % профессуры уже пенсионе-

¹⁴ См.: Гудков Л. Д. «Тоталитаризм» как теоретическая рамка: попытки ревизии спорного понятия // Мониторинг общественного мнения. Экономические и социальные перемены. М. : ВЦИОМ, 2001. № 5, 6 ; Его же. Негативная идентичность. М. : НЛЮ, 2004. С. 362–446.

ры¹⁵. Это не просто «советские» кадры. Бывшие кафедры истории КПСС перекалвалифицировались в кафедры политологии, социологии. Это они душили новое направление в советской исторической науке, это они не усвоили, отбросили «новейшие» достижения: теорию об эшелонах развития капитализма (модернизации), учение об особенностях предреволюционной России (среднеразвитая страна, специфика многоукладности и т. д.), теорию зависимости и т. д. Короче – кризис усугубляется. Хотя в школьных учебниках истории мы увидим вполне логичную и целостную картину.

Откроем учебник А.Н. Боханова «История России XIX в.»¹⁶ на третьей странице. Тут – первая картинка книги, императорские регалии. А вот Николай I, на с. 69 – в треуголке, через три страницы – в парадном мундире и орденских лентах, на с. 72 император награждает Сперанского, время идет и вот с. 97 – постаревший государь. А вот, чтобы помнили, – офицерская шинель императора. Ну, прямо по тексту классика – «его треугольная шляпа и серый походный сюртук». Не то, чтобы автор возлюбил означенного государя, неудачливому правнуку сего монарха тоже отведено несколько картинок. Николай II с женой и тут же рядом все святое семейство. Вот девочка с персиками и опять же Николай Александрович. Какой-нибудь республиканец-двурушник или анархист стал бы сравнивать цветовые решения двух картин, композиции, усмотрел бы мягкую иронию. Но А.Н. Боханов не таков. Он искренний монархист, поклонник именно самодержавной власти. «Русские монархи несли ответственность не перед смертными, как это происходило в некоторых западноевропейских странах, а перед Богом, что для православного христианина являлось наивысшей формой ответственности»¹⁷. Свежая идея. Этой «науке», точнее – вере, в России лет 500. А вот потянуло с самого северо-востока «российские территориальные приращения осуществлялись не в борьбе за стратегические сферы влияния, рынки сбыта товаров и источники сырья, а в многовековой борьбе за само выживание, в отражении

¹⁵ См.: Ясин Е. Г. Модернизация и общество. М. : ГУ ВШЭ, 2007. С. 50–55.

¹⁶ См.: Боханов А. Н. История России XIX в. М. : Рус. сл., 2005.

¹⁷ Там же. С. 6.

постоянной агрессии с юга, запада и востока»¹⁸. Кто бы спорил: наша империя не чета Британской или Французской, но это еще не значит, что она не империя вообще, что не создана она железом и кровью. Стоит поставить перед читателями задание: вспомните когда, как «присоединила» Российская империя земли от Финляндии до Центральной Азии, и станет ясна вся пустота мифа о враждебном окружении. Не надо будет и фальсифицировать борьбу покоренных Империей народов за освобождение. Мы люди старой закваски, для нас слова: «Нет ничего дороже независимости и свободы», – не пустые. Поэтому мы понимаем, что если ученый проклинает поляков или горцев, уверяет что во время их восстаний «на первый план выдвигалась задача сохранения целостности Российской империи»¹⁹, то никакая это не наука, а чистой воды политика, пропаганда. Однако не это в основании. Страница 126, задание: «Раскройте, в чем состоял христианский подвиг С. Радонежского и С. Саровского. За что Церковь почитает их в числе основных русских святых? Почему их называют чудотворцами?» Спорить о вере нелепо, но считать ли ученым того, кто верит в чудо? И как быть не русским, не православным, не имперцам, перед ними-то никто ответственности не несет?

Меня смущает и иное. Половина россиян полагает, что лучше всего, чтобы люди, стоящие у власти, регулярно сменяли друг друга в ходе демократических всенародных выборов, и более 60 % надеются, что благополучие народа скорее обеспечат надежные, реально действующие законы, а не достойные люди ²⁰. Л.Д. Гудков допускает, что в стране сегодня монархические идеи поддерживает 2–3 %, это в рамках статистической погрешности. Уместен вопрос: для чего же государство в подобных условиях рекомендует школе традиционалистский учебник? Интересно в этой связи замечание Ю.А. Левады: распространенные ныне традиционные по происхождению и структуре стереотипы, даже у самих их активных пользователей «оказываются чем-то наподобие инородных вкраплений, которые служат то ли средством критики современных процессов, то ли прикрытием

¹⁸ Боханов А. Н. История России XIX в. С. 4.

¹⁹ Там же. С. 90.

²⁰ Общественное мнение – 2007. С. 23, 24.

чисто психологических комплексов, апелляция к которым содействует облегчению фрустрации и снятию стрессовых состояний»²¹.

Дороговато, конечно, «снятие стресса» у одного историка обходится стране. Но, с другой стороны, послушайте, какие славные гимны он поет. Кстати, и сам первозданный гимн «Боже, царя храни» в учебнике помещен²². Что б мы знали: при Николае I «Россия не была похожа на некий ледяной дом, где все оцепенело. Страна развивалась, и положительные изменения происходили в различных областях. Может быть, они не были столь значительны, как того хотелось..., но они несомненно имелись, и не заметить их было невозможно»²³. Вот, например, изменения, отраженные в параграфе 16 с дивным названием «Граф А.Х. Бенкендорф и Третье отделение. Граф С.С. Уваров и теория официальной народности». На картинке первый граф, рядом жандармский офицер, на соседней странице – в приемной графа, и оценка работы: «Деятельность ведомства А.Х.Бенкендорфа с самого начала вызывала недовольство различных кругов общества, особенно высшего чиновничества. Тем не менее, безопасность государства надежно охранялась, и за 30 лет правления Николая I возник лишь один значительный заговор, быстро раскрытый властями»²⁴. Сугубая благодарность автору от ветеранов спецслужб. А всякие там герцены, петрашевские, грановские с такими-то фамилиями пусть радуются, что какое-то время уцелели. Нашлись добрые слова и в адрес графа Уварова, мы и самого графа видим, и его фамильный герб, и жалованную грамоту на графский титул, и выдержки из графских сочинений. А что до теории официальной народности, то она всего лишь призывала «соотечественников не быть умственными рабами иностранных учений, уважать прошлое и дела предков и не забывать, что Российская империя богата своей неповторимостью»²⁵.

²¹ Левада Ю. А. От мнений к пониманию. М. : МШПИ, 2000. С. 65.

²² Боханов А. Н. История России XIX в. С. 157.

²³ Там же. С. 72.

²⁴ Там же. С. 81.

²⁵ Там же. С. 82–84.

XX в. проходит на графских развалинах, однако, жизнеутверждающие мелодии не прерываются. Авторы учебника «История России 1900–1945 гг.»²⁶ предупреждают, что хотя «на многие вопросы и сегодня нет готовых и однозначных ответов», но в «учебнике вы найдете ответы на многие вопросы». Поэтому вопросы формулируются привычно позитивистски: «Докажите, что в конце 30-х гг. СССР стал высокоразвитой державой»²⁷. И выводы, которые делают сами авторы, однозначны: созданная Сталиным «вертикаль управления» «в целом решила те задачи, которые встали перед страной в конце 20-х гг.», «мобилизационная система подходила к войне, чтобы заработать в полную силу и проявить свои преимущества»²⁸. Что же это получается, товарищи. А то, что все эти ГУЛАГи, терроры большие и малые – все оправданы Победой. Миф о Победе укрепляется. Мифологизация истории ширится. Авторы еще одного учебника «История России XX – начала XXI в.»²⁹ на с. 226 сообщают: «Начальный период войны вновь показал, что наш многонациональный народ в час смертельной опасности способен забыть многие обиды и ошибки властей, мобилизовать все силы и проявить свои лучшие качества». После исследований Марка Солонина это уже на уровне издевательства.

За пределами науки оказываются и рассуждения Н.В. Загладина и др.: «22 июня 1941 г. войска Германии и ее союзников (Венгрии, Италии, Румынии, Финляндии) вторглись на территорию Советского Союза и перешли в наступление на фронте протяженностью от Северного ледовитого океана до Черного моря»³⁰. Учебник Отечественной истории, выпущенный издательством «Просвещение» под редакцией академика А.О. Чубарьяна³¹ немного осторожнее: «В 4 часа утра 22 июня 1941 г. нацистская

²⁶ См.: История России, 1900–1945 гг. / под ред. А. А. Данилова, А. В. Филиппова, А. И. Уткина. М. : Просвещение, 2009.

²⁷ Там же. С. 277.

²⁸ См.: Там же. С. 258, 273.

²⁹ См.: Данилов А. А., Косулина Л. Г., Брандт М. Ю. История России XX – начала XXI в. М. : Просвещение, 2006.

³⁰ История Отечества XX – начала XXI вв. М. : Рус. сл., 2007. С. 224.

³¹ См.: Отечественная история XX – начала XXI в. : учеб. для 11 кл. общеобразоват. учреждений / под ред. А. О. Чубарьяна. М. : Просвещение, 2004.

Германия напала на Советский Союз. Началась Великая Отечественная война. Вместе с Германией в войну против СССР вступили Италия, Венгрия, Румыния, Финляндия, Словакия и др.» (с. 151). Не только дети, но и некоторые учителя знают, что все это – преувеличение. Ясно, для чего оно, понятно, что и это не наука. А ведь как они призывают беречь память...

Кстати, о памяти, точнее, о логике. Сентябрь 1939 г. в изображении Данилова и Филиппова³²: Англия и Франция «не предпринимали ни малейших попыток вторгнуться в Германию с запада и тем самым реально помочь Польше... советские войска, почти не встречая сопротивления, заняли территорию Западной Белоруссии и Западной Украины, захваченную Польшей во время советско-польской войны 1920 г.». То есть союзники бездействовали, а мы вторглись, видимо, тем самым «реально помогли Польше», вернули «свое». А потом – Катынь. Так ведь и это нам не укор. Это, «возможно, было связано с наказанием «белополяков» за зверское уничтожение пленных красноармейцев». Ложь о десятках тысяч (почти половине пленных) многократно опровергалась, никаких документов о сознательном «зверском» уничтожении нет. И науки тут нет никакой, одна фальсификация с идеологическим подтекстом.

То же можно сказать и об изложении событий начального периода Войны. Установки ЦК КПСС, воплотившиеся в учебнике под редакцией Ю.С. Кукушкина³³, почти дословно повторены в большинстве «новых» учебников. Правда, показательны и отличительные нюансы. А.О. Чубарьян и А.А. Данилов в своей «Отечественной истории», изданной в 2006 г., приводят соотношение сил СССР и Германии с союзниками на границе с нами. Конечно, учитывая, что немецкие союзники вступали в войну почти неделю, надо было указывать советские данные с учетом сил, прибывших на фронт за это время. Но этого никто не делает. В итоге получается, что РККА имела на границе 38 тыс. орудий и

³² История России 1900–1945 гг. / под ред. А. А. Данилова, А. В. Филиппова, А. И. Уткина. М. : Просвещение, 2009. С. 324–325.

³³ История СССР. Эпоха социализма / под ред. Ю. С. Кукушкина. М., 1985. С. 30.

минометов против 47 тыс. у противника, 13,1 тыс. танков против 4,3 тыс., у нас 8,7 тыс. боевых самолетов, у врага – 5 тыс., личного состава у нас 3 млн чел, у них – 5,5 млн. С этим нужно работать. Но «академической науке» все ясно: немцы располагали численным перевесом и превосходством в технике³⁴. А.А. Данилов в содружестве с А.В. Филипповым идет еще дальше, уверяя, что хотя в РККА и было 23 тыс. танков и 5 тыс. боевых самолетов, но примерно пятая часть этой техники из числа старых образцов была небоеспособна и требовала ремонта. Так что неудачи Красной Армии были предопределены. «Помимо субъективных причин... (отсутствие опытных командных кадров, стратегические просчеты) существовала и причина объективная – соотношение сил на западной границе». Этого показалось мало авторам, и они через страницу еще раз повторили про объективную причину³⁵.

Только в произведениях братьев А. и Б. Стругацких да Н. Перумова можно встретить армады техники, самостоятельно куда-то устремляющейся. Но и в этой фантастике за перемещениями проглядывает какая-нибудь субъективная воля. В новейших учебниках стаи самолетов и стада танков рванули к границе объективно.

Но раз вы рассказали о наших поломанных, так – для сравнения, по науке, стоило бы и о немецких. Кстати, еще в 2005 г. вышел в издательстве «Экспринт» четырехтомник «Отечественные бронированные машины. XX век»³⁶. Это научное издание, скорее, энциклопедия. Во втором томе – о машинах 1941–1945 гг., на с. 23–24, приведена сводная ведомость количественного и качественного состава танкового парка РККА. По каждому военному округу, в среднем по западным округам выходит до 18 % танков, требовавших ремонта, а всего там танков более 12 тыс., из которых 10 тыс. вполне боеспособны. Это не секретные данные. Хорошо, пусть академики не читали книжек В. Суворова. Но они обязаны читать книжки противной стороны. Имеются многочисленные энциклопедии по

³⁴ Отечественная история XX – начала XXI в. С. 151.

³⁵ См.: История России 1900–1945 гг. С. 337, 339.

³⁶ См.: Солянкин А. Г. и др. Отечественные бронированные машины. XX век : в 4 т. М. : Экспринт, 2002.

всем видам техники. Где там отыскивалось техническое превосходство вермахта по танкам или артиллерии летом 41-го?

Естественно, апофеоз-апогей достижений новейшей учебной литературы – изображение второго президентского срока В.В. Путина. «История России 1945–2008 гг.» под редакцией А.А. Данилова ³⁷ представляет такой зрительный ряд. В.В. Путин на инаугурации, В.В. Путин и Дж. Буш-младший, В.В. Путин и председатель КНР, В.В. Путин и спортсмены ³⁸. Можно с уверенностью сказать, что президент очень хорошо выглядит. А что еще сказать? В 2008 г. В.В. Путин покинул свой пост, и авторы учебника как его личную заслугу отметили отказ нарушить Конституцию и остаться на третий срок подряд. Это они сделали во вкладыше на шестой странице, и без которого поименовали национального лидера 26 раз. Не остался в стороне и академический учебник В.А. Шестакова: «В. Путин... начал апеллировать... к избирателям. Он заговорил с народом на том патриотическом языке, который давно ждали»³⁹. «Тот язык» еще ждет своего исследователя.

Подведем итог словами из учебника Н.В. Загладина: после 1917 г. человечество увидело, что конструирование общественных отношений по заранее разработанному плану, централизация всех ресурсов в руках одной правящей партии во имя модернизации способны давать значимые результаты ⁴⁰. Вообще-то не идеология, не пропаганда, но наука уже давно показала, что все перечисленное – пагубная самонадеянность и путь к рабству. Впрочем, может быть, рассмотренные мыслительные конструкции – всего лишь очередная попытка избавиться от комплекса неполноценности. Но при чем здесь школа? Не дают ответа...

³⁷ См.: История России 1945–2008 гг. / под ред. А. А. Данилова. М. : Просвещение, 2009.

³⁸ См.: История Отечества XX–XXI вв. С. 307, 337, 342, 344.

³⁹ История России XX – начала XXI в. М. : Просвещение, 2007. С. 383.

⁴⁰ См.: История Отечества XX–XXI вв. С. 469–470.

ПОСЛЕСЛОВИЕ

Позиции авторов различных учебников истории выглядят несовместимыми, и потому будущее школьного предмета кажется весьма мрачным: либо вокруг интерпретаций отечественной истории продолжатся сражения, оставляющие в головах подростков лишь недоверие к историческим исследованиям вообще, либо в преподавании утвердится новый канон, вытеснивший на обочину или в подполье альтернативные версии.

Однако я думаю, что движение происходит совсем не в этом направлении. Учебник завтрашнего дня вполне может стать интегратором разных взглядов на историю. Тогда «либеральный» или «государственнический» нарратив будут не взаимоисключающими рассказами об истории, а разными разделами одной науки.

Учебники истории часто (и, вероятно, справедливо) противопоставляют учебникам по математике или естественным наукам. В самом деле, «там» истинность утверждения не подвергается сомнению, а вокруг интерпретаций не происходит таких отчаянных сражений. Однако в физике ньютоновская картина мира не оказалась сметена эйнштейновской, а геометрия Евклида не была отменена геометриями Римана или Лобачевского. Оказалось, что различный набор аксиом может быть пригоден для решения разных задач, и что научные схемы являются лишь продуктом человеческого ума. Почему мы отказываем истории в возможности подобной переоценки собственных интерпретаций? Вполне возможно, что история стоит перед схожим вызовом: картина исторического развития, написанная с позиции государства или самоорганизующегося общества, с позиции нации или социальной группы / класса, с позиции женщин или с позиции пожилых людей, не исключают друг друга, а являются составными частями более широкого понимания исторического процесса, – такого понимания, в котором участвует более одного субъекта.

Вопрос состоит в правилах взаимодействия между этими картинами мира.

Главным возражением такому взгляду является, видимо, ценностная составляющая истории: историческое образование помогает выработке, утверждению и усвоению ценностей, важных для общества, и если разные интерпретации основаны на разных иерархиях ценностей, то и «объединение» их невозможно. И все-таки: мы уже живем в обществе, разные группы которого придерживаются различных ценностных систем, и вряд ли в обозримом будущем это разнообразие будет уменьшаться. А значит, история, рассказанная и увиденная «глазами» приверженцев этих разных систем, станет важнейшей частью воспитания умения вести диалог, слышать оппонента, то есть умения жить в этом сложном современном мире.

И.И. Курилла

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Долуцкий Игорь Иванович – преподаватель Европейской гимназии в Москве, автор ряда учебников и учебных пособий для школ, лицеев и университетов, г. Москва.

Клейтман Александр Леонидович – кандидат исторических наук, доцент кафедры истории и теории политики Волгоградского филиала Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, г. Волгоград.

Клейтман Анастасия Юрьевна – кандидат философских наук, доцент кафедры теории и истории культуры Волгоградского государственного социально-педагогического университета, г. Волгоград.

Курилла Иван Иванович – доктор исторических наук, профессор, заведующий кафедрой международных отношений и зарубежного регионоведения Волгоградского государственного университета, г. Волгоград.

Мясникова Ольга Николаевна – кандидат исторических наук, доцент Волжского гуманитарного института (филиала) Волгоградского государственного университета, г. Волжский.

Рамазанов Сергей Павлович – доктор исторических наук, профессор, заведующий кафедрой истории и философии Волжского гуманитарного института (филиала) Волгоградского государственного университета, г. Волжский.

Соколов Борис Вадимович – доктор филологических наук, кандидат исторических наук, член Русского ПЕН-Центра, г. Москва.

Филиппова Татьяна Александровна – кандидат исторических наук, заместитель главного редактора Российского исторического журнала «Родина», г. Москва.

Ходнев Александр Сергеевич – доктор исторических наук, профессор, заведующий кафедрой всеобщей истории Ярославского государственного педагогического университета, г. Ярославль.

Чеботарева Наталья Ивановна – методист кафедры общественных наук Волгоградской государственной академии повышения квалификации и переподготовки работников образования, г. Волгоград.

Эйдельман Тамара Натановна – заслуженный учитель РФ, преподаватель истории гимназии 1567 г. Москвы.

СОДЕРЖАНИЕ

Курилла И.И.	
ПРЕДИСЛОВИЕ	3
Курилла И.И.	
КТО ДОЛЖЕН ПИСАТЬ УЧЕБНИКИ ИСТОРИИ?	5
Филиппова Т.А.	
УЧЕБНИК ИСТОРИИ КАК ПРОБЛЕМА: НАУЧНАЯ ОСНОВА, ДИДАКТИЧЕСКИЕ ЗАДАЧИ, ОБЩЕСТВЕННЫЕ ОЖИДАНИЯ	11
Эйдельман Т.Н.	
ЗАЧЕМ НУЖНЫ УЧЕБНИКИ? УЧЕБНЫЕ ПОСОБИЯ И ИХ СВЯЗЬ С ИДЕОЛОГИЕЙ	26
Ходнев А.С.	
СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ, НАЦИОНАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ В РФ, НОВЫЕ ГОСУДАРСТВЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ СТАНДАРТЫ И ШКОЛЬНЫЙ УЧЕБНИК ПО ИСТОРИИ	31
Рамазанов С.П.	
КОМУ И КАКИЕ НУЖНЫ ШКОЛЬНЫЕ УЧЕБНИКИ ПО ИСТОРИИ	39
Чеботарева Н.И.	
УЧЕБНИК ИСТОРИИ В СВЕТЕ ФГОС ВТОРОГО ПОКОЛЕНИЯ	42
Соколов Б.В.	
ЧТО СТОИТ ПИСАТЬ О ВТОРОЙ МИРОВОЙ ВОЙНЕ В ШКОЛЬНЫХ УЧЕБНИКАХ ИСТОРИИ	51
Клейтман А.Л., Клейтман А.Ю.	
ФОРМИРОВАНИЕ РЕГИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ В СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ В ЗЕРКАЛЕ УЧЕБНИКОВ ПО ИСТОРИИ РЕГИОНОВ	62
Мясникова О.Н.	
КАКИМ ДОЛЖЕН БЫТЬ УЧЕБНИК ШКОЛЬНОЙ ИСТОРИИ?	71
Долуцкий И.И.	
ПЕЧАЛЬНАЯ ИСТОРИЯ.....	80
Курилла И.И.	
ПОСЛЕСЛОВИЕ	102
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ	104

Научное издание

ВОЛГОГРАДСКИЙ ИСТОРИЧЕСКИЙ СЕМИНАР

ВЫПУСК 4

КТО БОИТСЯ УЧЕБНИКА ИСТОРИИ?

Материалы семинара, проведенного
Волгоградским государственным университетом
и Институтом Кеннана Международного научного центра
им. Вудро Вильсона при поддержке Фонда Ф. Эберга
26 апреля 2012 года

*Под редакцией доктора исторических наук, профессора
И.И. Куриллы*

Главный редактор *А.В. Шестакова*
Редактор *М.В. Сокирко*
Верстка *В.Р. Витвицкой*
Техническое редактирование *О.С. Кашук, Е.С. Страховой*
Оформление обложки *Н.Н. Захаровой*

Подписано в печать 28.06 2012 г. Формат 60×84/16.

Бумага офсетная. Гарнитура Таймс. Усл. печ. л. 6,2.

Уч.-изд. л. 6,6. Тираж 300 экз. Заказ . «С» 14.

Издательство Волгоградского государственного университета.
400062 Волгоград, просп. Университетский, 100.

E-mail: izvolgu@volsu.ru