

КРУГЛЫЙ СТОЛ

УДК 94:371.64/69

ПРОБЛЕМЫ КОНЦЕПЦИИ ЕДИНОГО УЧЕБНИКА ПО ИСТОРИИ РОССИИ В ШКОЛЕ: круглый стол в Московском государственном областном университете

Аннотация. Круглый стол посвящается обсуждению проблем концепции единого учебника по истории России в средней школе. Содержание выступлений участников круглого стола включает анализ наиболее значимых, острых и дискуссионных вопросов концепции: единая концепция или единый учебник, теоретические основы трактовки исторического процесса в содержании концепции, роль России в мировой истории, повседневность в изложении картины прошлого, концепция учебника и проблемы исторического сознания и др. Участниками круглого стола являлись доктора исторических наук Багдасарян В.Э. (МГОУ), Волобуев О.В. (МГОУ), Данилов А.А. (Издательство «Просвещение»), Журавлев В.В. (МГОУ), Репников А.В. (Российский государственный архив социально-политических исследований), Смоленский Н.И. (МГОУ).

Ключевые слова: учебник истории, концепция, повседневность, модернизация, теория, стандарт.

PROBLEMS OF THE CONCEPT OF A UNIFIED SCHOOL TEXT-BOOK ON THE HISTORY OF RUSSIA: Round Table Discussion at Moscow State Regional University

Abstract. The round table is dedicated to the discussion of the problems of the concept of a new unified text-book on the history of Russia for secondary schools. The participants' statements at the round table include the analysis of the most important, acute and controversial questions of the concept: whether it should be a unified concept or a unified text-book, the theoretical grounds for interpreting the historical process in the content of the concept, the role of Russia in the world history, everyday life in depicting the past, the concept of the text-book and the problems of historical consciousness, and others. The participants of the round table are Doctors of Historical Sciences V.E. Bagdasaryan (MSRU), O.Volobuyev (MSRU), A.A. Danilov (Publishing house «Prosveshcheniye»), V.V. Zhuravlev (MSRU), A.V. Repnikov (RSASPH), N.I.Smolenski (MSRU).
Key words: concept, everyday life, modernization, theory, standard.¹

© Багдасарян В.Э., Волобуев О.В., Данилов А.А., Журавлев В.В., Репников А.В., Смоленский Н.И., 2014.

Смоленский Н.И.

Московский государственный областной университет

Вступительное слово

Президент В.В. Путин, выступая в конце февраля 2013 г. на заседании Совета по межнациональным отношениям, объявил о намерении правительства создать единый учебник по истории для средней школы. Поставлена следующая задача: «Учебник должен быть рассчитан на разные возрасты, но построен в рамках единой концепции, в рамках логики непрерывной российской истории, взаимосвязи всех этапов, уважения ко всем страницам нашего прошлого» [22]. Ответом на это стала поступившая на утверждение президенту В.В. Путину концепция единого учебника по истории России для средней школы, созданная специальной рабочей группой под руководством академика А.О. Чубарьяна.

Необходимость создания нового учебника истории России обосновывается в концепции развитием мировой исторической науки, накоплением новых исторических знаний, возросшим общественным интересом к событиям прошлого. К этому следует добавить ситуацию с учебниками в школьном образовании, сложившуюся в связи с реформами в образовании в 90-е годы и сохраняющую ряд существенных признаков вплоть до настоящего времени. Речь идет о вариативности образовательных программ и учебников, что было сделано без решения главного в данной ситуации вопроса: вариативность предполагает равноценность, равнозначность любого варианта из совокупности подходов к изображению прошлого, или же речь идет о поиске научно наиболее обо-

снованного из них в качестве структуры и содержания учебника? В результате этого в школьное образование было внедрено большое количество односторонних, недостоверных, порой искажающих картину отечественного прошлого учебников, что показали, в частности, баталии в прессе и других средствах информации по поводу учебников А.А. Кредера. В результате внедрившегося разрушительного разнотипа учебники могли издаваться под самыми разными грифами – Министерства образования, грифами различных мэрий, без грифов и т.д.

Дело, однако, не только в этом. Содержание исторического образования в школе и вузе в решающей степени зависит от теоретических основ понимания истории. В 90-е годы возник пестрый спектр теоретического разномыслия, что понятно в условиях утраты материалистической теорией своего монопольного положения. В связи с ее критикой или отрицанием на первый план выдвинулся цивилизационный подход, под знаком которого было написано большинство школьных учебников по истории как отечественной, так и всеобщей. Однако уже когда была очевидна проблематичность этого подхода как теоретической позиции в целом, так и в качестве основы для подготовки учебника [16, с. 103–109].

Теоретическое разномыслие, естественное в условиях отсутствия монопольного положения какой-либо разновидности теоретического варианта мышления, не освобождает, тем не менее, от вопроса: чему, какому понима-

нию отечественного прошлого учить в школе и вузе? Свой ответ на этот вопрос дает концепция нового учебника

по истории России в школе. Рассмотрим спектр мнений по этому поводу участников круглого стола.

Багдасарян В.Э.

Московский государственный областной университет

Об идеологии историко-культурного стандарта

Поименованный историко-культурным стандартом документ включает в себя четыре компонента: пояснительная записка ко всему стандарту, пояснительные записки к разделам, перечень дидактических единиц по разделам и примерный перечень «трудных вопросов истории». Все эти компоненты слабо связаны друг с другом. Создается впечатление, что участники рабочей группы по разработке стандарта писали каждый свою часть автономно, без координации и наличия единого замысла.

В пояснительной записке ко всему стандарту указывается, что он должен основываться на культурно-антропологическом подходе, быть акцентирован на вопросах духовной жизни и этнокультурного диалога, излагать историю российской культуры как «непрерывного процесса обретения национальной идентичности». Но ничего подобного в пояснительных записках к разделам нет. Подход пояснительных записок к разделам укладывается в логику либеральной объяснительной парадигмы, представляющий исторический тренд как освобождение общества от принуждения со стороны государства. Дидактические единицы – собственно тот материал, который будут изучать учащиеся, вообще не претерпел почти никаких изменений по сравнению с прежними примерны-

ми программами. С пояснительными записками к разделам они не соотносятся. Почти единственной новацией применительно к ним явилось появление в качестве «довеска» к каждому из разделов компонента «повседневная жизнь». Наконец, многие из «трудных вопросов истории» оказываются не представлены в перечне дидактических компонентов, и учащимся, по-видимому, придется отвечать на них самостоятельно. Таким образом, задача создания единого внутренне непротиворечивого учебника истории не решается уже на уровне стандарта.

Пояснительная записка к стандарту

Главная проблема, возникающая при формировании единого учебника истории, заключается в отсутствии взятой за основу концепции исторического процесса. Деконцептуализация – основная характеристика состояния академической исторической науки. Она в значительной мере определена отсутствием запрещенной Конституцией РФ государственной идеологии. Общий взгляд на историю является ценностным (равно идеологическим) выбором. Такой выбор применительно к учебникам общеобразовательной школы делается на уровне государственной власти. Российская власть его не артикулирует.

Заложниками идеологической неопределенности оказываются объективно и разработчики стандарта.

Однако даже в неноминированном виде идеология в учебниках истории все равно присутствует. Это определяется самой природой исторического изложения. Другое дело, что в ситуации идеологической неноминированности идеология проводится латентно. Попробуем далее разобраться, что представляет собой латентная идеологическая парадигма принятого стандарта.

Существуют, как известно, различные оппонирующие друг другу объяснительные модели хода исторического процесса. Советские учебники выстраивались, в частности, на методологии формационного подхода. Разработчики стандарта от определения объяснительной концепции исторического процесса по понятным причинам воздерживаются. Между тем общественный запрос состоит в выдвигании такой концепции, которая бы обосновывала исторически единство России, специфичность ее системы жизнеустройства, задавала бы мировоззренчески ценностную матрицу ее цивилизационного бытия. С такими задачами стандарт не справляется.

В тексте пояснительной записки к стандарту ничего не говорится о специфичности российского исторического опыта. Определение России в качестве цивилизации на страницах стандарта отсутствует. Из этого надо понимать, что особой цивилизацией Россия не признается и в категориальном поле цивилизационного подхода разработчики стандарта не работают. Зато в качестве первой задачи представляемой концепции ставится достижение понимания прошлого России «как не-

отъемлемой части мирового исторического процесса». Признание наличия российской инаковости ограничивается понятием «особенности».

Ведущие российские историки прошлого, разработчики курсов отечественной истории, такие, как В.О. Ключевский, начинали изложение с характеристики месторазвития России. Природная среда, внешнее иноцивилизационное окружение являлись теми вызовами, отвечая на которые и формировалась модель российского жизнеустройства. В представленном стандарте все эти факторы игнорированы. О природно-климатической среде – ничего. Об иноцивилизационной среде, в т.ч. о перманентном вызове агрессии Запада, что А.Дж. Тойнби считал важнейшим катализатором развития российской цивилизации – ничего.

Многократно подчеркивается многонациональный и поликонфессиональный состав российского государства. Указывается на необходимость акцентировки на этнокультурном компоненте, представленном через историю российских регионов. «Авторы, – заявляется в пояснительной записке, – исходят из того, что российская история – это история всех территорий, стран и народов, которые входили в состав нашего государства в соответствующие эпохи». Безусловно, о многонациональности российской государственности говорить необходимо. Но излагаемый в стандарте подход – это, по сути, мультикультурализм. Концепт представленности множественности региональных культур без определения ядра, вокруг которого происходило их объединение в рамках единого государственного и цивилизационного пространства, может приве-

сти на деле к процессам идентификационного распада.

Школьникам представленный стандарт предлагает сосредоточиться на истории повседневности. Слово «повседневный» 25 раз отражено в перечне дидактических единиц. Конечно, тому, как жил человек в соответствующую историческую эпоху, должно быть отведено соответствующее внимание. Такое внимание, кстати, уделялось и в советских учебниках. Но вызов состоит в другом. Сама концепция микроистории была выдвинута в свое время как оппонирование марксистскому мегавременному процессному подходу. Сегодня применительно к задаче создания школьного учебника существует потребность именно в модели мегаистории, осмысливающей российское прошлое в ее целостности. История повседневности направлена на принципиально иное. Она квантифицирует исторический процесс. Драмы государств, народов, цивилизаций заменяются в ней драмой отдельно взятого человека. Существует угроза, что через бренд истории повседневности окажется дезавуирована задача концептуального представления квинт-эссенции исторического опыта России.

История России – это, прежде всего, история государства российского. Это понимание установилось еще со времен Н.М. Карамзина. Государство являлось в специфических российских условиях главным актором исторического развития. Общественные институты создавались в России главным образом усилием государства. В этом отношении российская историческая модель принципиально отличалась от западной. На Западе еще со средних

веков установилась субъект-субъектная модель отношений государства и общества. Соответствующим образом излагалась и история западной цивилизации. В России государство и общество были субъектно неразрывны. Это различие российской и западной модели разработчиками стандарта совершенно игнорируется. История России излагается по западноевропейским лекалам. Подчеркивается необходимость сместить акценты с изучения государства на изучение строительства гражданского общества. Отделение общества от государства приводит на практике к противопоставлению государственного и общественного интересов и, как следствие, к деформированной интерпретации отдельных периодов российской истории.

Из воспитательных ориентиров в пояснительной записке больше всего говорится о толерантности. Правильен ли этот ориентир? Развивая терпимое отношение к другим, можно минимизировать конфликты. Но построить единую общность нельзя. Толерантности для этого недостаточно. Нужны братские отношения. А это уже принципиально иной ориентир. Вместе с тем, есть явления, к которым граждане страны должны быть принципиально нетерпимыми.

Пояснительные записки к разделам

Удивляет устойчивость исключения из представляемых пояснительных вводных смыслообразующих событий российской истории. Исключенным совершенно оказалось все, что связано с внешними угрозами, агрессией Запада. Еще С.М. Соловьев указывал, что история России была

историей непрекращающихся войн. В пояснительных записках к разделам удивительным образом оказалось, за исключением Первой мировой и Великой Отечественной, не представлено больше ни одной войны. Нет ничего об отражении агрессии крестоносцев Александром Невским, о польско-шведской интервенции периода Смутного времени, о петровской победе над шведами в Северной войне, победах А.В. Суворова, об Отечественной войне 1812 года, о «Холодной войне»... Случайным такое игнорирование всех исторических конфликтов с Западом быть не могло. Если это не случайно, то возникает вопрос – зачем? Нетрудно предположить, что это связано с попыткой ретуширования исторического цивилизационного антагонизма Россия – Запад. А если антагонизма не было, то тогда можно утверждать о единстве России с Европой, о праве ее на включение в общеевропейский дом. Но иллюзия о бесконфликтности отношений с Западом может дорого обойтись для будущих поколений россиян.

Вызов агрессии со стороны Запада являлся важнейшим фактором истории России. Именно он определял в первую очередь мобилизационный тип российской государственности. При игнорировании же фактора внешней угрозы этот мобилизационный тип оказывается представлен в стандарте как проявление исторического запаздывания России. Отсюда, соответственно, направленность исторического процесса (тренд истории) связывается разработчиками с разгосударствлением. Либеральные реформы оцениваются в плюс (при известной оговорке об ошибочности радикального реформирува-

ния), тогда как этатистская политика – в минус. Негативно оцениваются, к примеру, попытка Александра III вести политику по «ограничению либеральных начал» и «поиску самобытных путей модернизации». Эта политика, с точки зрения разработчиков стандарта, привела «при растущем динамизме социально-экономического развития... к еще большим противоречиям в развитии страны».

Наиболее индикативно либеральная платформа стандарта обнаруживается в оценках советского периода истории. Разработчики признают наличие определенных достижений, стараются быть риторически корректными. Но общая позиция сводится к тому, что советская система была нежизнеспособна, и СССР исторически обречен. Показателен в этом отношении следующий фрагмент стандарта: «Мобилизационная модель экономики, созданная в СССР в 1930-е гг., оказалась эффективной лишь в экстремальных условиях форсированной индустриализации, войны и во время восстановления разрушенного хозяйства, когда продолжали действовать многие чрезвычайные законы военного времени. Однако в длительной перспективе мирного развития эта модель проигрывала соревнование с Западом, который в послевоенный период демонстрировал способность к эволюции <...>. В условиях научно-технической революции, ставшей частью процесса перехода от индустриального к постиндустриальному обществу, выявилось отставание СССР, прежде всего, в области инновационных технологий». Экономический рост в 1950-1970-е годы объясняется в стандарте экстенсивным характером развития СССР.

То что Советский Союз будто бы проигрывал соревнование с Западом (тем более не в сфере комфортности жизни, а в динамике научно-технического прогресса) противоречит любой статистике. Темпы развития СССР были выше, отставание год от года сокращалась. По ряду параметров развитости Советский Союз вышел на первое место в мире. О какой экстенсивности можно говорить в период освоения атомной энергии и великого советского космического прорыва? Причины краха СССР следовало, таким образом, искать не в его неспособности к развитию, а в принятых руководством страны политических решениях.

Перечень дидактических единиц по разделам

Перечень дидактических единиц по разделам фактографичен. Причинно-следственные развертки, что, казалось, должно быть главным при решении познавательных задач истории, в дидактической части стандарта представлены минимально. Ряд блоков «с места в карьер» начинаются с некой историко-событийной информации, без указания на предпосылки изучаемых явлений, связи соответствующих периодов с предыдущими. Так же, без каких-либо выводов и проекции на последующий ход исторического развития, блоки и заканчиваются. По большинству разделов заканчивать раздел предлагается нарративом по тематике «повседневная жизнь».

Тем не менее определенные формулировки и здесь обнаруживают либерально-западнический ценностный пафос стандарта. Возьмем для приме-

ра раздел «Российская империя в XIX – начале XX вв.».

При раскрытии тематического блока «Этнокультурный облик империи» упоминаются различные народы России и региональные группы народов. Нет в этом перечне только одного российского народа – русских. Упоминание русских в качестве этноса (за исключением средневекового периода) отсутствует вообще во всем стандарте. Случайно ли это? В первых версиях стандарта упоминание русской идентичности применительно к XIX веку содержалось. Значит, его купирование было проведено целевым образом.

Формулировка, относимая к периоду правления Николая I – «Прогрессивное чиновничество: у истоков либерального реформаторства». Прогрессивным оказывается в такой формулировке именно чиновничество либеральной группировки, соответственно, по этой логике чиновники-державники – были ретроградами.

Российское общество раскрывается через вынесенное в заглавие тематического блока понятие «крепостнический социум». Нет сомнения, что крепостное право играло значимую роль в структурировании общественных отношений в Российской империи. Но назвать российский социум крепостническим – это уже маркер, достойный сочинений Р. Пайпса.

Дидактическая единица, завершающая блок «Культурное пространство империи в первой половине XIX в.» звучит следующим образом – «Российская культура как часть европейской культуры». Длительный спор между западниками и почвенниками стандарт закрывает однозначным утверждением о европейскости культуры

России, встает на определенную идеологическую позицию. Но ведь именно в XIX веке в период николаевского правления были сформированы национальные культурные образцы, позволявшие заявить – Россия – не Европа.

Тот же идейный подтекст содержит и другая дидактическая единица – «Западное просвещение и образованное меньшинство: кризис традиционного мировосприятия». Получается, что образованность в России представляла собой меньшинство западнически просвещенных людей. Развитие образования оказывалось в этой связке сопряжено с идущим с Запада просвещением.

Дидактическая единица «Формирование генерации просвещенных людей: от свободы для немногих к свободе для всех» звучит как либеральный лозунг. В реальности выработанные в элитаристской среде проекты далеко не все и не всегда соотносились с заявленной формулой.

Идеология периода правления Александра III определяется в стандарте как «государственный национализм». Что вкладывается в это понятие? Насколько оно правомочно по отношению к Российской империи? Единой гражданской нации во французском понимании в Российской империи не было, и задача ее формирования не ставилась. Получается, что речь идет тогда о национализме как гегемонии русской нации. Но как это соотносится с установкой на формирование толерантности?

По советскому периоду истории подобран ряд дидактических единиц, задающих в своей совокупности крайне негативный образ СССР. От историка зависит – на светлых или темных страницах прошлого должен быть сделан акцент. На какой стороне прошлого

акцентирован представленный стандарт, можно понять по следующему перечню его дидактических составляющих, относимых к периоду 1930-х годов: «Ликвидация частной торговли и предпринимательства. Кризис снабжения и введение карточной системы. Коллективизация сельского хозяйства и его трагические последствия. «Раскулачивание». Сопроотивление крестьян. Голод в СССР в 1932-1933 гг. как следствие коллективизации. Результаты, цена и издержки модернизации. Утверждение «культы личности» Сталина. Малые «культы» представителей советской элиты и региональных руководителей. Партийные органы как инструмент сталинской политики. Органы госбезопасности и их роль в поддержании сталинской диктатуры. Ужесточение цензуры. Издание «Краткого курса» ВКП (б) и усиление идеологического контроля над обществом. Массовые политические репрессии 1937-1938 гг. «Национальные операции» НКВД. Результаты репрессий на уровне регионов и национальных республик. ГУЛАГ: социально-политические и национальные характеристики его контингента. Роль принудительного труда в осуществлении индустриализации. Снижение уровня доходов населения по сравнению с периодом нэпа. Деньги, карточки и очереди. Из деревни в город: последствия вынужденного переселения и миграции населения. Негативные акценты в дидактическом перечне явно преобладают количественно над позитивными.

Зачем, возникает вопрос, требовалось сразу в трех дидактических единицах акцентировать внимание на национальном компоненте сталинских репрессий? При такой акцентировке

может сложиться представление, что репрессии были направлены против национальных меньшинств, тогда как русские оказались в положение бенефициара. Каков был смысл введения дидактической единицы «Роль принудительного труда в осуществлении индустриализации». По логике заявленного многофакторного подхода, следовало тогда ввести и дидактическую единицу о роли в успехах индустриализации большевистской партии и советского руководства, а также коммунистического энтузиазма населения.

Примерный перечень «трудных вопросов истории»

Всего стандарт устанавливает 20 «трудных вопросов». В первоначальной версии был 31 вопрос. Но даже в этом небольшом перечне проявляются идеологические ориентиры представляемой разработки. Вопрос может, как известно, программировать принятие определенной позиции. Вопросительное предложение наряду с собственным вопросом несет и определенную утвердительную информацию. Так, «трудный вопрос истории» № 8 дан в следующей формулировке: «Фунда-

ментальные особенности социального и политического строя России (крепостное право, самодержавие) в сравнении с государствами Западной Европы». Крепостное право и самодержавие определяются, таким образом, не просто характеристикой определенного исторического времени, а фундаментальными особенностями. Слово «фундаментальные» предполагает, что всё прочее в цивилизационном бытии России производно от указанных институтов. Авторы разработки могли бы, например, указать на общинность, на особое значение идейно-духовного фактора. Но указано было именно на крепостное право и самодержавие, подчеркивающие имманентный недемократизм России.

Что будет представлять собой единый учебник истории России, написанный на основе представленного стандарта, вполне очевидно. Такой ли учебник мыслился президенту, когда он выступал с соответствующей инициативой? Изменить стандарт на основе отдельных поправок не представляется возможным. Нужна принципиально иная концептуальная матрица, нужен принципиально иной стандарт.

Волбуев О.В.

Московский государственный областной университет

Единый Стандарт – единый госэкзамен – и не единообразные учебники

В течение ряда лет мне довелось возглавлять московскую городскую предметную комиссию экспертов ЕГЭ по истории. Если для частей «А» и «В» КИМов (контрольно-измерительных

материалов) предусмотрена проверка соответствующей компьютерной программой, то самую сложную часть «С» (творческие задания) проверяют эксперты. Естественно, что и апелляция

проводится только по заданиям части «С». Претензии по балльным оценкам заданий носят разнообразный характер, но среди них труднопреодолимыми в ходе обсуждений с родителями, учениками и лицами, представляющими интересы экзаменуемых по доверенности, оказываются претензии, главным аргументом которых является «а этого не было в учебнике». И действительно, порой КИМы базируются на фактах и именах, или отсутствующих в отдельных учебниках, или упоминаемых вскользь. К примеру, так обстояло дело с использованием сведений о «полицейском социализме» начальника Московского охранного отделения С.В. Зубатова, о чем в одних учебниках можно было найти материал, а в других – нельзя было обнаружить даже упоминания об этом. Создание единой для всех учебников программы, содержащей обязательные базовые факты, термины, имена и даты, для меня было очевидной необходимостью. С этой идеей я не раз выступал, и даже один год Федеральный институт педагогических измерений (ФИПИ) включил создание такой базовой сводки фактов на основе сравнительного изучения учебников в план научной работы. Поэтому я считал и считаю, что система обучения, заканчивающаяся единым государственным экзаменом, требует наличия сводки общих установок и базовых фактов, что можно назвать «стандартом», «программой» или «концепцией» (хотя эти понятия и не тождественны). Это – наиболее надежный путь для установления соответствий между содержанием учебников и заданий ЕГЭ. Предлагаемый же некоторыми лицами путь возвращения к единственному для каждого класса

учебнику не ведет к совершенствованию учебного процесса и постоянному улучшению учебников. Монополия на знание и монополия на издание учебников вольно или невольно приводит к схоластическому обучению.

Другим объективно действующим мотивом для разработки новой концепции содержания школьного исторического является развитие исторической науки и, в частности, те изменения, которые произошли с ней в постсоветской России. В нашем историческом образовании сложилась присущая и имперскому, и советскому периодам традиция приоритета политической истории. Причем по мере приближения исторического прошлого к нашим дням политическая история оттирает историю культуры на задворки. Школьники начала XXI в. не могут представить повседневную жизнь своих недавних предков начала XX в. Для них, скажем, керогаз или примус есть нечто более туманное, нежели средневековый кухонный вертел. Но дело не только в том, что политические события заслоняют историко-культурные реалии, а главное в том, что недооцениваются, отодвигаются на второй план такие очень важные процессы, как, например, изменения в энергетической базе развития человеческого общества (переход от паровых двигателей к двигателям внутреннего сгорания и электродвигателям) или в общественных связях (мобильные телефоны, электронная почта, гаджеты и др.), да и в обустройстве семейного быта (централизованное отопление, газовые и электрические плиты, холодильники и т. д.). Влияние этих процессов на другие, – демографические, расширение сферы отдыха, углубление

индивидуализации труда, представления о месте человека в мире и т. д., – так и не стали достоянием исторического знания школьников.

Еще одной, наряду с социокультурными сюжетами, тематикой, упущенной школьным историческим образованием, является этническая история, или, если пользоваться другим понятием, история народов нашей страны. Обычно в учебниках давался материал об обстоятельствах присоединения к России той или иной территории и в лучшем случае характеризовались народы, на ней проживавшие. Но, как правило, ничего нельзя было узнать о судьбе этой территории после присоединения: как управлялась, как шли процессы ее интеграции в имперское пространство, как проходила колонизация края. Говоря иными словами, не прослеживалась ее административная, экономическая и культурная эволюция и трансформация в составе Российской империи. Замечу сразу, что дать более или менее разностороннюю картину жизни этносов все равно не удастся в рамках учебного курса отечественной истории. Давно назрела необходимость введения в школьное гуманитарное образование курса этнологии (народоведения), что можно сделать без особых сложностей за счет ужатия учебных часов, отводимых на изучение обществоведения. Удивительно, что в условиях сложившейся в нашей стране этнополитической ситуации такой курс в средней школе отсутствует.

Актуализирующие исторический опыт человечества проблемы в определенной степени уже получили отражение в «Концепции нового учебно-методического комплекса по отече-

ственной истории», особенно в разделах «Многоуровневое представление истории», «Человек в истории», «Историко-культурологический подход: пространство диалога». Я бы выделил следующие новые акценты в трактовке исторического процесса, которые в той или иной степени присутствуют в обсуждаемой «Концепции...». К ним можно отнести:

- многофакторность исторического процесса;

- сравнительно-исторический ракурс освещения российской истории: сопоставление ключевых исторических процессов и событий;

- многоуровневое видение истории: всемирная, государственно-национальная, этническая, региональная, локальная;

- место и роль России в мировой истории;

- отказ от доминирования политической истории в представлениях об общественном развитии;

- выход за границы освещения только «высокой» и «народной» культуры, выдвижение на первый план комплекса социокультурной истории.

Можно, конечно, обсуждать, насколько и как эти идеи реализованы в Историко-культурном стандарте и чего еще в нем не хватает, но главное заключается в том, что они, эти идеи, обозначены и актуализированы. И уже одно это обосновывает целесообразность появления Стандарта как основы разработки учебников нового поколения, которые в большей степени соответствовали бы состоянию современной науки и государственным требованиям к направленности воспитательного процесса в средних учебных заведениях.

Реализация Историко-культурного стандарта в учебно-методических комплексах, где должна учитываться специфика каждого класса (возрастные особенности, уровень уже имеющихся знаний и т. д.) и, тем более, специфика средних учебных заведений (обычные школы, гимназии и лицеи, техникумы и профессиональные училища, и др.), не может свестись к одному, единственному образцу-варианту. Для каждого класса (с учетом возраста и типа учебного заведения) потребуется, на наш взгляд, не менее двух-трех отличающихся друг от друга учебников. Говоря иными словами, необходим некоторый оптимум разнообразия. И дело не только в методическом аппарате и уровне сложности изложения нового материала. Один и тот же материал при соблюдении примерно одинакового уровня сложности может быть преподнесен непохоже. Есть еще такое понятие, как особенности таланта (или талантов) авторов. Возьмем, к примеру, два советского времени учебника по истории Древнего мира: Ф.П. Коровкина и Г.И. Годера. Оба учебника были высокого уровня, но и соответственно (раз высокого класса) несли на себе индивидуальный почерк создавших их авторов. Я не готов и сегодня сказать, какой из них, при одном и том же основном фактическом содержании и при одном и том же теоретическом подходе, лучший. И если у учителя есть выбор, он выберет тот, который больше подходит к его стилю преподавания и к контингенту учащихся конкретной школы.

У каждого авторского коллектива возникнут при создании учебно-методического комплекса свои проблемы, которые будут решаться в силу его

разумения, творческих и профессиональных данных. Продемонстрирую наличие таких проблем на материале отечественной истории XIX века. Если слепо следовать Стандарту, то расширение империи в южном направлении дается при изучении внешней политики в царствование Александра I и Николая I. В теме «Пространство империи: этнокультурный облик страны» фигурируют пункты «Присоединение Грузии и Закавказья. Кавказская война. Движение Шамиля», завершение же военных действий на Кавказе относится к изучению царствования Александра II. При данном, вполне оправданном, варианте мы имеем хронологически выстроенное изучение истории присоединения Кавказа к России. Но, допустим, что автор учебника избирает другой вариант изучения данной тематики, предпочитая фрагментарно-хронологическому изучению создание цельной исторической картины присоединения Кавказа. Этот вариант также позволяет раскрыть весь набор включенных в Стандарт вопросов, от присоединения Восточной Грузии в 1801 г. до окончания Кавказских войн в 1864 г. (реально, на наш взгляд, не было единой Кавказской войны в XIX в.), да еще дать как этническую и социокультурную характеристику кавказских народов, так и образование терского и кубанского казачества. Не станем обсуждать плюсы и минусы данных (и иных возможных) вариантов изложения, многое, ведь, зависит и от того, как будет подан учебный материал. Борис Акунин, сработавший на опережение, уже подготовил свой отмеченный индивидуальным талантом альтернативный вариант видения «Истории государства российского».

Хотя научно-популярная книга Б. Акунина – не учебник, она показывает, что новые учебники не могут избежать конкуренции в борьбе за «души» подрастающего поколения. И если делать ставку на единообразие учебников по всем содержательным, структурным и методическим параметрам, то в этой борьбе можно проиграть.

Видный историк-медиевист Жак Ле Гофф в книге «История и память» не без иронии заметил: «Как представляется, авторы школьных учебников полагают, что отныне история достигла своей цели и навсегда пришла к стабильности» [12, с. 39]. Не будем же обольщаться в отношении незы-

блемости и долговременности существования тех ли иных стандартов в школьном историческом образовании. Принимая их и следуя им, будем помнить, что всегда происходит смена поколений учебников, основанных на писанных и неписанных установках. Так, учебники, созданные в конце 1950-х гг., пришли на смену конкурсным учебникам 1930-х гг., почти все учебники 1990-х гг. были заменены учебниками начала 2000-х гг., а последние теперь будут уступать место новому поколению, основанному на Историко-культурном стандарте. Доколе продлится век новых учебников? На этот вопрос ответит историческое время.

Данилов А.А.

Издательство «Просвещение» (г. Москва)

Единый учебник или единая концепция?

Отвечая на поставленный вопрос, сразу отвечу: только концепция! Именно сочетание единых подходов и различий художественно-образного их воплощения может дать желаемый результат. Любая же попытка не просто сблизить позиции историков, но отразить некую единственную точку зрения на прошлое обречены на провал. И прежде всего потому, что такого единства нет и в ближайшее время не предвидится в нашем обществе.

Российское историческое общество подготовило, обсудило и серьезно доработало проект Историко-культурного стандарта. Он будет положен в основу нового УМК по отечественной истории. Но и сегодня, к сожалению, сохраняются те проблемы, которые не сняло общественное обсуждение.

Если в первоначальной версии проекта еще обозначалась, как один из главных ориентиров, задача обеспечения *включенности отечественной истории в мировые процессы*, то на завершающей стадии работы члены Рабочей группы отмечали, что эту задачу решать не следует, так как есть курс всеобщей истории в школе и начата работа по разработке такого же стандарта для нее (хотя никакой подобной работы никто не проводил и не проводит).

Другой задачей документа авторы называли показ истории не только государства, но и народов и территорий России, *формирование ее территориального пространства и многонационального народа*. Однако в ИКС данные материалы включены так и не были. Для удивленных читателей проекта

авторы припасли обещание ввести некий “новый учебный курс” в школе – “История и культура народов России”. Но, во-первых, введение такого курса невозможно из-за отсутствия часов. Во-вторых, разбивало бы целостный учебный предмет истории для школы на фрагменты. А, в-третьих, такая задача в перспективе вовсе не объясняет и не оправдывает отсутствия материала по истории народов и территорий в проекте концепции. Более того, это свидетельствует о невыполнении поручения Президента РФ в той части, которая, собственно, и служила главным аргументом в пользу создания единых учебников истории.

Тревожит в этой связи и объявленная перспектива подготовки учебника по военной истории России. Такое дробление отечественной истории на составляющие привело бы к катастрофическим последствиям, ибо уничтожило бы комплексный многофакторный подход, лежащий в основе курса отечественной истории и на который, судя по документу, опираются сами его разработчики.

Разработчики все время говорили о положенном в основу проекта *историко-антропологическом подходе*, который предполагает постановку во главу угла при изложении материала человека, его повседневной жизни, культуры и т.п. Однако достаточно взглянуть в документ, чтобы увидеть сохранение в его основе все той же политической истории, истории государства и его структур. Что вовсе и не является большим грехом, ибо история России и была всегда историей именно государства.

В документе так и не учтены в полной мере особенности нашей истории как истории страны *многоконфессио-*

нальной. В результате Рабочая группа сосредоточила внимание лишь на профессиональной политике государства, а не на истории развития самих конфессий, что провозглашалось в задачах.

На всех уровнях обсуждения разработчики заявляли о необходимости *изменить саму структуру исторического образования в школе* и предлагали от идеи концентров перейти вновь к линейной системе образования. Однако они так и не сделали никаких предложений о том, как бы выглядела такая система: в каком классе и что именно они предлагали бы изучать. Более того, ссылаясь на то, что, якобы, такую систему предлагают вернуть учителя, а не сами разработчики, авторы документа лукавят, ибо и на Всероссийском совещании учителей истории и обществознания (24 октября 2013 г.), и на расширенном заседании РИО 30 октября 2013 г. именно учителя призывали быть осторожнее с этим вопросом, ибо любое новое изменение структуры школьного исторического образования: а) нарушит основы профильной школы, провозглашенной Законом об образовании, только что введенным в действие; б) нарушит существующие межпредметные связи (к примеру, русская литература XVIII в. изучалась бы на три года раньше, чем сами события российской истории этого времени); в) в немалой степени вызовет раздражение в педагогических коллективах бесконечными реорганизациями, непродуманными в своих последствиях.

1. Уже неоднократно говорилось, что *объемы исторического знания*, предложенные в ИКС, особенно тройное увеличение числа терминов и понятий, персоналий, второстепенных событий и фактов, запоминания которых ни-

когда не требовалось, лишь усугубляет ситуацию и приведет к серьезной перегрузке всех учащихся и особенно выпускников. Более того, утверждение в окончательном виде, как обязательных, таких расширенных списков событий и персоналий, несомненно, скажется на резком падении результатов сдачи ЕГЭ. Авторам нового учебника предлагается *не «мельчить», не перегружать школьников обилием цифр, второстепенными именами, незначительными событиями*. Хорошая рекомендация. Но как ее выполняют сами авторы концепции? Они предлагают учащимся изучить 944 дидактические единицы, а также запомнить 546 имен, 362 термина, свыше 400 дат!!! Это намного больше имеющегося на сегодня в действующих учебниках. При такой насыщенности вместо 3-4 дидактических единиц на урок ученикам пришлось бы изучать не менее 16. То есть трудоемкость, о снижении которой разработчики говорили как об одной из главных задач концепции, в итоге не уменьшится, а увеличится, причем в 4 раза!

Это имеет место потому, что, несмотря на провозглашавшиеся цели и задачи, документ не был разработан в содружестве ученых-историков, методистов и учителей. Это была работа лишь представителей научного сообщества. Но история в школе – это не наука, а учебный предмет. Попытки же введения его без учета психолого-педагогических особенностей и специалистов, представляющих эту сферу, обречены на неудачу.

Вызывает искреннее недоумение предлагаемое проведение *конкурса авторских коллективов*, а не учебных текстов. В таком предложении просматривается попытка заранее определить

победителя проекта, который лишь обладает теми или иными регалиями, но никак не опытом подготовки учебной литературы по истории.

В итоге следует признать, что, несмотря на большую работу, проведенную в последние месяцы, коллектив разработчиков так и не предложил того целостного документа, который бы лег в основу единого учебника истории. На сегодняшний день мы имеем лишь уточненную (и далеко не всегда консолидированную) версию оценок российской истории, предложенную историками РАН. Это весьма неплохо, но не может быть единственной основой для выполнения поручения Президента РФ.

Кроме того, очевидно, что при подобной степени предварительной подготовки, внедрение лишь единственной линии учебников несет в себе серьезные риски, главным из которых выступает отторжение учебников учителями.

Что следовало бы сделать в этой ситуации?

Следует *перенести перечень имен и событий отечественной истории в приложение* к документу. Это снимет обязанность авторов учебников и учителей требовать непременно зазубривания материала, втрое превышающего современные объемы учебного материала.

Незамедлительно решить вопрос о *структуре школьного исторического образования*. Решение этого вопроса и даже инициатива обсуждения должна исходить от МОН РФ.

Сразу после решения данного вопроса следует объявить *конкурс учебных программ* курса «ИСТОРИЯ» под конкретное количество часов и по классам. Это позволит решить две важные задачи: а) еще до создания тек-

ста учебника достичь приемлемого решения вопроса о структуре и содержании курса, тем самым избежав рисков внедрения учебника в будущем; б) отобрать авторов программ, способных предложить лучший вариант, с целью использования их потенциала при работе над учебником.

Вслед за этим провести конкурс учебников, предусмотрев по его итогам 3-х победителей.

С учетом решения Правительства РФ о внедрении с 2015 г. электронных учебников в общеобразовательной школе, в условия конкурса должна быть включена, как непременное условие, разработка электронного учебника. При этом речь не идет о приложении CD с дополнительными материалами, а именно разработка принципиально новой модели учебника для всех используемых электронных носителей.

Следовало бы развести в ходе этой работы понятия «авторский коллектив» и «редакционный совет».

Во всей предстоящей работе необходимо учесть важное обстоятельство: внедрение на современном этапе единственного учебника истории невозможно. Поэтому следует начать с промежуточного этапа – выявления в ходе открытого конкурса 3-х победителей проекта с последующей апробацией учебников в школе.

В последующем станет ясно, какой из них будет востребован в большей мере. Он и станет де-факто единственным. «Назначение» же победителем учебника, заранее определенного в коридорах власти или руководством академического сообщества, без всякого реального конкурса, способно в современных условиях спровоцировать его массовое отторжение школой и привести к кризису не только исторического образования, но и доверия к власти и профессиональному историческому сообществу, оказавшимся неспособными решить поставленную задачу должным образом.

Журавлев В.В.

Московский государственный областной университет

Школьные учебники в свете социальных функций исторического знания

Проблемы гражданственности и патриотического воспитания вступающего в жизнь молодого поколения россиян приобрели сегодня особую остроту, актуальность и неотложность. Что и заставило Президента РФ выступить с предложениями о наведении определённого порядка в учебном процессе и содержании школьных учебников по истории России. Ответом на этот социальный и государственный запрос ста-

ла разработанная рабочей группой, состоящей из видных учёных-историков и педагогов, «Концепция нового учебно-методического комплекса по отечественной истории» [9], которая, на мой взгляд, является ещё первым подходом к проблеме и, несомненно, будет дорабатываться. Но которая даёт хорошую основу для дальнейших размышлений и усилий. А в целом – для широкомасштабной работы в русле реализации тех

задач школьного образования и воспитания на материалах отечественной истории, которые к настоящему моменту приобрели, без преувеличения, масштаб и значимость проблемы национальной безопасности нашей страны. Действительно, как сможет справиться с возможными вызовами и угрозами будущего нация, не обладающая сплачивающим её чувством Родины?

Знакомство с «Концепцией нового учебно-методического комплекса по отечественной истории» заставляет вновь вернуться к проблеме, размышлениями о которой мне приходилось делиться и раньше. А именно – к вопросу о социальных функциях исторического знания.

Для чего создаются учебники? Для решения какого комплекса задач образования, воспитания и социального действия они необходимы и обществу, и государству?.

Из гораздо более значительного перечня социальных функций исторического знания и образования мне хотелось бы в данном случае остановиться прежде всего на трех, как представляется, важнейших.

Первое, ближайшее и самоочевидное для всех стран и всех народов, их предназначение заключается в формировании у подрастающих поколений, выражаясь языком XIX столетия, «гражданских добродетелей»: патриотизма, социальной и гражданской активности, национальной гордости и солидарности, толерантности. Всего того, что в итоге способствует консолидации общества.

Вторая функция исторического знания состоит в формировании у человека и гражданина современного общества того, что я бы назвал *историзмом*

мышления. А именно сознательной или интуитивной способности оценивать всё, что происходит с обществом и с ним – человеком – лично с позиций опыта и уроков истории: не наступать повторно и множество раз на одни и те же грабли; не выбивать с размаху двери, которые можно вполне открыть ключами социальной и политической мудрости; будучи нацеленным на новации, не забывать о традициях как долговременной основе нашей жизнедеятельности; не начинать каждый новый этап в развитии общества с белого листа.

Наконец, третья по счету, но не по важности, функция исторического знания состоит в том, чтобы на каждом зигзаге истории содействовать обществу, предоставляя ему исторические аргументы в трудном процессе выбора из ряда альтернатив общественного прогресса своего национального пути развития. А также всячески помогать в осознании цивилизационной и обретении модернизационной идентичности на базе определенной *национальной идеи*.

Переходя к проблеме учебников по отечественной истории, хочу представить рабочий вариант того, что я лично считаю возможным трактовать как формулу национальной идеи: «*Встать вровень с передовыми странами Запада, оставаясь при этом Россией*». Её правомерно, на мой взгляд, рассматривать как выражение объективно сохранявшейся на протяжении веков вплоть до настоящего времени, хотя и принимавшей различные идеологические формы и конкретно-исторические черты, *ведущей целевой установки* российского исторического процесса. Поэтому есть все основания рассматривать данную формулу в виде

организующего начала, «путеводной нити» как в истолковании основного вектора в ходе познания опыта и уроков отечественного исторического процесса, так и в определении концептуальной направленности при создании школьных и вузовских учебников по истории России.

Важно коснуться еще одного вопроса, который требует прояснения в связи с проблемой социальных функций исторического знания и путей, форм реализации этих функций в рамках учебников по отечественной истории. Это вопрос об *идеологическом наполнении* наших учебников.

Не преодоленная по сей день в нашем обществе конфронтационная ситуация в подходе к реконструкции и оценке исторического прошлого России в немалой степени базируется на «идее» *деидеологизации* учебной литературы, что является одним из серьезных негативных факторов, тормозящих процессы стабилизации и поступательного развития страны.

Обращение к анализу школьных учебников целого ряда стран, в том числе тех, которые принято считать «продвинутыми», убеждает, что все они в той или иной мере «работают», прежде всего, на свои национальные интересы. В том числе – на обретение и поддержание идей социального мира, согласия, стабильности в рамках своего общества, упрочения имиджа страны на международной арене, а также на обоснование своих, сугубо национальных геополитических представлений и целей. А это и есть «идеология». Историческое знание с извлечением из него надлежащих уроков выступает в этом случае важнейшим и незаменимым инструментом сплочения обще-

ства с целью уверенного движения вперед.

Убедительное доказательство вышесказанному дают нам процессы, происходившие, например, в Испании во второй половине 70-х – начале 80-х гг. прошлого столетия в реалиях переходной эпохи от авторитарного режима Франко к современному демократическому обществу. В отличие от событий наших 1990-х гг., испанский «социальный транзит» был осуществлён сравнительно безболезненно: без значимых социальных потрясений и социального отката, без развала государственности, без аномии, без стрельбы из танков по парламенту... Выявляя впоследствии факторы, обеспечившие именно такое течение непростых трансформационных процессов, испанские обществоведы на первое место из них поставили следующий: испанскому обществу удалось «договориться о прошлом».

Что значит «договориться о прошлом» для нас, граждан России начала второго десятилетия XXI столетия от Рождества Христова?

Прежде всего, не скрывая в этом прошлом ничего сложного и драматического, не обходя острые углы, но ни в коей мере не забывая обо всём позитивном, извлечь из отечественного исторического опыта *конструктивные* уроки. «Человечество, – справедливо замечал в свое время американский писатель и издатель XIX – начала XX века Кристиан Нестел Боуви, – частично вознаграждается за великие бедствия великими уроками, которые из них вытекают» [1, с. 9].

Действительно, нам важно сегодня воззвать к жизни и усвоить именно *великие* уроки прошлого. Уроки, которые

вознаграждают нас сегодня социальной и политической мудростью, предупреждают от повторения бед прошлого, которые сплачивают общество, «работают» на его консолидацию, не тянут из прошлого в настоящее баррикады революций и фронты Гражданской войны. И в этом, кстати, правомерно усматривать ещё одну важную социальную функцию исторического знания и образования.

Прямая или косвенная поддержка крайностей в освещении нашей сложной но великой истории и моды на «социальный мазохизм» способна нанести только вред и государству, и обществу. Ибо историческое знание только тогда проявляет в полную силу свои социальные функции, когда способствует консолидации общества и содействует упрочению основ государственности.

Знакомство с «Концепцией» убеждает, что сходными соображениями (или близкими к ним аргументами) её создатели в той или иной мере подспудно руководствовались. Можно только пожалеть, что они не выражены «открытым текстом» в преамбуле обсуждаемого документа. Особенно это, на мой взгляд, важно было бы сделать в отношении упомянутой выше ложной, дезориентирующей общество идеи «деидеологизации», за модной вывеской которой нам предлагается отказаться от осмысления социально значимого опыта нашей сложной, но великой истории, от извлечения из этого опыта необходимых уроков в назидание и поучение себе и потомкам.

Что я вкладываю в понятие «идеология школьного учебника»? Отнюдь не навязывание молодому человеку каких либо «беспорных» идейных по-

стулатов и политических установок. Взамен бесстрастной информации о прошлом («добру и злу внимая равнодушно, не ведая ни жалости, ни гнева») и в противовес дурной моде на охаивание своей истории материал учебника призван давать цельное видение прошлого Отечества. Систему представлений, дающих ключ к постижению по крайней мере трёх краеугольных параметров исторической судьбы своей страны и своего народа: «Откуда мы пришли, кто мы, куда идём». Именно такое название ещё в XIX столетии дал своему программному полотну французский художник Поль Гоген.

В качестве одного из базовых принципов, положенных в основу «Концепции нового учебно-методического комплекса по отечественной истории», выступает *«воспитательный потенциал исторического образования, его исключительная роль в формировании российской гражданской идентичности и патриотизма»* [9]. При этом в данном учебно-методическом документе, как, впрочем, и во многих других, понятие «патриотизм» рассматривается как нечто аксиоматическое, не требующее специальных пояснений, якобы однозначно понятное и школьнику, обращающемуся к учебнику, и учителю, организующему учебный процесс с его образовательными и воспитательными функциями.

Между тем на протяжении веков российской истории, начиная, по крайней мере, с XVIII столетия, проблема патриотизма как мировоззренческой установки и стимула гражданской активности личности получала многократное и многозначное истолкование.

В 1802 году – в обстановке энтузиазма и больших надежд на благо-

творные перемены, всколыхнувших мыслящую часть русского общества в связи со вступлением на престол Александра I, – в журнале «Вестник Европы» появилась статья «О любви к Отечеству и народной гордости». Н.М. Карамзин, автор статьи, уже известный к тому времени писатель и мыслитель, дал чёткую, хрестоматийно известную формулировку: «Патриотизм есть любовь ко благу и славе Отечества и желание способствовать им во всех отношениях» [7, с. 232].

Однако, будучи уверенным, что данное понятие «требуется рассуждения – и потому не все люди имеют его» (Там же), будущий автор «Истории государства Российского» выделяет три вида любви к Отечеству: физическую, моральную и политическую.

Справедливо полагая, что первые два вида способствуют сближению соотечественников, он не идёт дальше – к признанию того, что патриотизм в идеологической и политической своей ипостаси как раз является источником разобщения граждан, разделения их, подчас острого и конфликтного, по убеждениям и политическим предпочтениям. И в этом свете формальная универсальность данной Карамзиным формулировки на деле выглядит призрачной, ибо несовпадение мировоззренческих и политических идеалов неизбежно ведёт и к разному пониманию того, что есть благо и слава Отечества.

Неизбежность эта наглядно проявила себя три с лишним десятилетия спустя, в условиях уже николаевской России, реалии которой подвигли другого истинного патриота своей страны – П.Я. Чаадаева – на беспощадные обобщения и выводы: «Мы принад-

лежим к нациям, которые, кажется, не составляют ещё необходимой части человечества, а существуют для того, чтобы со временем преподать какой-нибудь великий урок миру. Нет сомнения, что это предназначение принесёт свою пользу, но кто знает, когда это будет?». И далее: «Мы растём, но не зреем; идём вперёд, но по косвенному направлению, не ведущему к цели» [21].

Годы, десятилетия и даже без малого два столетия, минувшие с тех пор, не лишили актуальности, более того, злободневности, этих горьких умозаключений провидца, объявленного своими современниками сумасшедшим. К прозрениям этим последующие русские мыслители неизменно обращались в пору крупных исторических поворотов. «На русской революции, – писал П.Б. Струве в 1921 году, – оправдалась идея одного из величайших умов России, одинокого Чаадаева... Мы потерпели крушение государства от недостатка национального сознания в интеллигенции и народе» [17, с. 439].

Перечитывая Чаадаева, и сегодня поражаешься актуальности многих его пророчеств и оценок ряда исторически сложившихся и долговременно действующих свойств и черт нашего, как сегодня модно говорить, национального менталитета. А если проще – характерных черт и свойств национальной души и национального характера. В ткани которых содержится много достойного уважения и восхищения, что делало Россию на протяжении веков Великой державой. Но есть и такие долговременные черты нашего национального характера и типа социального поведения, которые требуют критического к себе отношения, а так-

же «мук преодоления» в свете осмысления и учёта ошибок, провалов и заблуждений прошлого.

Это такие, например, свойства нашего менталитета, как (по Чаадаеву): «Нам должно молотом вбивать в голову то, что у других сделалось привычкой, инстинктом» [21, с. 42]. Или же: «Старые идеи уничтожаются новыми, потому что последние не проистекают из первых...» [21, с. 42].

История XX столетия дважды, по крайней мере, наглядно продемонстрировала, что, казалось бы, благие стремления нации одним махом разрушить всё старое и на его развалинах построить нечто совершенно новое и прекрасное, оборачивались не удвоенным прогрессом, а тем, что страна откатывалась в своём развитии далеко назад, судорожно «отыгрывая» впоследствии многое из того, что было бездумно отброшено и разрушено в периоды «бури и натиска».

И разве не характеризуют с удивительной точностью приметы эпохи 90-х годов прошлого столетия, памятных, конечно, в первую очередь старшему и среднему поколению, обобщения П.Б. Струве, сделанные мыслителем – в русле методологии Чаадаева – на базе анализа революционных процессов начала того же столетия: «Толпы людей металась в дикой погоне за своим личным благополучием и в этой погоне разрушили историческое достояние предков»? [17, с. 440].

Так в чём же заключается патриотизм? В том, чтобы *только* славить Отечество и гордиться им или же в том, чтобы видеть и извечно слабые, уязвимые стороны российского типа исторического развития страны, образовывая и предостерегая себя, своих

современников и потомков? Конечно же, говорят нам наиболее прозорливые мыслители разных эпох, он должен заключаться и в том, и в другом. Но – *и это главное* – в таком точно замеренном уроками истории соотношении, какое иницирует и укрепляет наше стремление идти вперёд, а не двигаться вспять или же топтаться на одном и том же месте.

Таким образом, всем своим содержанием учебники по отечественной истории должны подводить учащихся к осознанию того, что истинная цена патриотизма определяется не словами, а делами, реальными социально-политическими следствиями тех или иных патриотических деклараций и усилий по их воплощению в жизнь. Речь при этом идёт не о «лакируемом» примитивной пропагандой, а о глубоко осознанном, активном, действенном патриотизме.

К числу несомненных новаций «Концепции» следует отнести введение в неё раздела «Человек в истории», ратующего – в духе историко-антропологического подхода – за «человеческое наполнение и измерение истории» (выделено мной. – В.Ж.).

Первую составляющую данного подхода («человеческое наполнение истории») предлагается осуществить таким образом, чтобы «в учебниках было отражено присутствие человека в конкретных событиях» [9, с. 7]. Что и реализуется в «Концепции», в том числе в виде рекомендуемого к каждой теме списка заслуживающих упоминания и оценки – с позиций исторического опыта – персоналий: государственных, военных, общественных, религиозных деятелей, выдающихся представителей культуры, науки и об-

разования. Конкретное содержание данных перечней к тем или иным разделам учебного курса оставляет поле для дискуссий, но сам принцип их введения вполне рационален и необходим.

Вторая же составляющая историко-антропологического видения прошлого («человеческое измерение истории»), думается, требует дополнительных пояснений.

Семь с небольшим десятилетий назад известный французский историк Люсьен Февр в тяжкую для своей страны пору фашистской оккупации (1941 г.) в статье с непривычно звучащим тогда названием «Чувствительность и история» с горечью писал: «Подумать только – у нас нет истории Любви! Нет истории Смерти. Нет истории Жалости, ни истории Жестокости. Нет истории Радости» [19, с. 123].

С тех пор такие труды заявили о себе в зарубежной и начинают появляться в отечественной историографии. Труды, создаваемые в русле концепций цивилизационного и антропологического подходов, в том числе на базе теоретических работ школы «Анналов», идеологом и основателем которой был Люсьен Февр в нерасторжимой связке с Марком Блоком.

Суть данного подхода состоит в «одушевлении» истории, в том, чтобы усматривать в Человеке главное мерило исторического процесса и исторического прогресса, а его значимость и итоги оценивать через внутренний мир погруженной в ту или иную эпоху личности.

Именно испытав на себе воздействие суровой действительности первой половины XX столетия – времени двух мировых войн и серии революционных потрясений на пространствах

Европы – историческая наука стала менять акценты в подходе к анализу прошлого, превращаясь, в первую очередь, в область человековедения, а затем уже – обществоведения. А сами историки все более приобретают облик – по терминологии друга и соратника Люсьена Февра в рамках школы «Анналов», Марка Блока – «сказочных людоедов»: «Где пахнет человечиною, там, он знает, его ждет добыча» [2, с. 18].

Антропологический подход к познанию прошлого, помимо всего прочего, наносит чувствительный удар по до сих пор бытующему в нашей исторической публицистике (и перекочевавшему отсюда во многие учебники) анахронизму. Этому, по определению Люсьена Февра, «смертному греху для историка». Когда обращаясь к прошлому начинает приписывать ему современные ценности, морализировать и рассказывать, по существу, о самом себе, вместо того, чтобы заставить говорить людей другой эпохи [15, с. 15–16].

Антропологический подход находит своё выражение, в частности, в таком направлении реконструкции прошлого, как история повседневности, свидетельствующая о том, что какие бы громкие события ни совершались в ту или иную эпоху, человек продолжает жить в кругу своих каждодневных забот и дум.

Сформулированная в «Концепции» установка на «расширение материала о повседневной жизни людей» [9, с. 7] важна, но недостаточна.

Воссоздание в учебнике внешних обстоятельств жизни отдельных поколений должно стать лишь прелюдией для «погружения» школьника во внутренний мир людей той или иной эпохи. Выявить и доходчиво показать, о

чём думал простой человек, что он любил и что ненавидел, в чём видел смысл своей жизни, насколько комфортно или дискомфортно было его каждодневное существование и, главное, мироощущение и т.д. – значит, подойти к уяснению истинного значения того или иного исторического этапа. Ибо две исходных составляющих нашего бытия и сознания – Человек и История – взаимодействуют в неудержимом потоке времени по типу сообщающихся сосудов, когда История раскрывает себя через Человека, а Человек – через Историю.

Важной составной частью «Концепции нового учебно-методического комплекса по отечественной истории» является помещённый в конце этого документа перечень «Трудных вопросов истории России» (трудных с точки зрения преподавания истории в школе). Всего этот перечень включает в себя 20 позиций, примерный набор которых в целом не вызывает возражений. На их основе предлагается «подготовить серию тематических модулей, методических пособий и книг для учителей, а также дополнительных справочных материалов, соотносящих наиболее распространённые точки зрения на эти события [9, с. 80].

Однако в ходе доработки документа и осуществления этой широкомасштабной работы следует, на мой взгляд, большее внимание уделить не только анализу сложных *событийных* коллизий исторического прошлого, но и доходчивому раскрытию *сущностных* проявлений российского типа модернизационных процессов.

Ограничусь лишь одним примером. Наиболее слабым звеном, «ахиллесовой пятой» отечественной политической системы на всех поворотных, судьбо-

носных этапах ее истории оставалась проблема перехода власти от одного политического лидера страны к другому.

Прерыв династии Рюриковичей породил Смуту, борьба царевны Софьи с молодым Петром – стрелецкие бунты, схватка двух ветвей царствующего дома Романовых (ведущих свое начало от Петра и от его брата Ивана) – цепь дворцовых переворотов в XVIII веке, династический кризис после смерти Александра I – восстание декабристов, свержение монархического режима в феврале 1917 года – в конечном итоге к Гражданской войне, смерть В.И. Ленина – кровавую вакханалию самоутверждения И.В. Сталина в качестве единоличного вождя системы. Борьбе с соперниками посвятил почти половину времени, отведенному ему историей на реформы, и архитектор «оттепели» Н.С. Хрущев. Нетерпеливый реформаторский азарт – на ниве самоутверждения – молодого М.С. Горбачева, сменившего когорту консервативно настроенных генсеков – старцев, не будучи подкрепленным необходимым опытом и мудростью государственника, обернулся глубоким кризисом не только Системы, но страны в целом, и распадом СССР, к которому приложил свою тяжёлую руку Б.Н. Ельцин.

Из всего этого также нужно извлекать необходимые уроки, которые могут оказаться (и уже оказываются на деле) полезными и в современных нам реалиях. Например, в определении и достижении наиболее эффективных путей и форм совершенствования избирательной системы, повышения чистоты самого избирательного процесса, освобождения его от грязных технологий, обеспечения прозрачности подсчёта голосов и т.д. Всего того,

что способно гарантировать на будущее высокие и *непререкаемые* стандарты легитимности власти и её перманентной подконтрольности обществу, закрепить чётко выработанные правила перехода «штурвала» управления государством из рук в руки.

Ведь история, по существу, и важна нам в первую очередь тем, что она

способна оказывать (при правильном усвоении её уроков) благотворное воздействие на современность. Представляя собой – в её познавательной и, главное, *побудительной* части – «непрерывный диалог настоящего с прошлым» (по крылатому выражению выдающегося историка Отечества К.Н. Тарновского).

Репников А.В.

*Российский государственный архив
социально-политической истории (г. Москва)*

В учебниках должна быть определенность

Среди многих сотен стихотворений В.С. Высоцкого есть одно, в котором он писал о необходимости осторожного отношения к истории, сравнивая «и даты, и события, и лица» прошлого с минами, которые «зарыты в нашу память на века» [5]. Поэт, всем своим творчеством неоднократно отрицавший какую-либо лакировку исторических событий, предупреждал:

*В минном поле прошлого копаться
Лучше без ошибок, потому,
Что на минном поле ошибаться....
Нет! Не удавалось никому.
Один толчок – и стрелки побегут,
А нервы у людей не из каната,
И будет взрыв, и перетрется жгут....
Ах, если люди вовремя найдут
И извлекут до взрыва детонатор!
... Разглядеть, что истинно, что ложно,
Может только беспристрастный суд.
Осторожно с прошлым, осторожно –
Не разбейте глиняный сосуд...[5]*

Историческая наука несет идеологическую функцию, но значит ли это, что история выполняет в обществе

только эту миссию? Важно еще и то, что называется нравственной составляющей. Наконец, история не может не воспитывать. Писатель и философ Юрий Мамлеев в одном из своих интервью верно отметил: «Технические дисциплины делают специалиста, а человека делают человеком гуманитарные предметы и религия. Самое главное в русской литературе не социальные даже вопросы – а вопросы о человеке. Нужно учить понимать именно человеческое содержание классики. На тот свет мы уходим не с технологиями, а со своей душой» [8]. Подчеркну, что здесь важна не только религиозная, но и культурная составляющая. Гуманитарные науки, а прежде всего история, обращаются не только к разуму, но к душе и совести.

Историю зачастую используют для того, чтобы кого-то разоблачать или восхвалять. Но ведь и жизнь каждого человека, как отмечал М.Ю. Лермонтов, тоже история. Его связь с прошлым своей страны и со своим народом – тоже история. В этом отношении

гуманитарные науки позволяют осознать преемственность между прошлым и сегодняшним днем, а когда эта преемственность уничтожается, то мы получаем общество, у которого нет ни традиций, ни прошлого, не будущего. Происходит разрыв между поколениями, что сказывается в первую очередь на молодежи.

Полагаю, что при обращении к истории нашей страны важен еще и такой момент, как память о «болевых точках» прошлого. Я не имею в виду смакования «кровавых» страниц истории, а говорю об искренней боли. Современный писатель Владислав Крапивин заметил: «Иногда обострение боли – это медицинский способ излечить и душу, и действительность. Иногда ее надо обострять, чтобы человек оглянулся, спохватился, возможно – ужаснулся... и, может быть, попытался бы в мире что-то изменить. Жить с закрытыми глазами все равно нельзя» [10]. Изучение истории помогает, образно говоря, «держат глаза открытыми», но есть граница между стиранием «белых пятен» прошлого и «чернухой». Если взять американский, французский, немецкий и т.д. учебник истории, то там нет самобичевания. На уровне монографий, конечно, анализируются и неприглядные страницы прошлого, но там иные требования, а на уровне учебника происходит формирование отношения к обществу, к стране и здесь нужно быть осторожным в оценках.

И тем более нельзя использовать в школьном учебнике непроверенную информацию. В погоне за сенсациями в учебники иногда попадали и откровенно сфальсифицированные тексты, выдаваемые за документы. В

вышедшем уже после смерти историка А.Г. Кузьмина сборнике его статей «Мародеры на дорогах истории» есть актуальный раздел «Исторические фальшивки», в котором, в частности, сказано: «Ложь историческая может держаться столетиями, становясь чем-то вроде бы само собой разумеющимся... На историка прямо или косвенно давят силы, представляющие государственный, национальный, классовый и узкогрупповой интерес. При этом большинство понимают интерес как сиюминутный... С точки зрения профессионализма, знание источников и фактов хотя и недостаточное, но совершенно обязательное требование. Между тем, воспользовавшись общим развалом страны, ее экономики и идеологии, бросившим и историческую науку в нокдаун, на страницы массовой печати хлынул поток дилетантских фантазий, чаще весьма ядовитого содержания... И историки обязаны остановить потоки лжи, по крайней мере, на уровне фактов» [11, с. 164–165].

Архивистам хорошо известно, что в прошлом любой страны есть «черные страницы», государственные секреты и т.п. Великобритания засекретила материалы о полете Р. Гесса. На Западе, периодически вспоминая о пакте Молотова – Риббентропа, «забывают» о том, что было в Мюнхене. Кто, кроме историков, вспомнит, какие территории получила Польша после раздела Чехословакии? Кто у нас, кроме специалистов, слышал про договор от 26 января 1934 года между нацистской Германией и Польшей, или про польский лагерь Тухола для советских военнопленных? В СССР «шкафы со скелетами» были открыты в период перестройки. С одной стороны, это позволило ликви-

ровать многочисленные «белые пятна» в советском прошлом, но, с другой, – был нанесен удар по «несущим конструкциям» государства.

В любом государстве и обществе должно быть то, на чем можно воспитывать – *пример для подражания*. Должны быть свои герои. Некоторые историки отмечают, что той скрепой, которая на фоне стремительно терявшей популярность официальной идеологии объединяла людей в последние десятилетия существования СССР, была Великая Отечественная война. И даже и не столько сама война, сколько связанная с ней героика. При этом могли смеяться над Брежневым, но не смеялись над ветеранами. Война и победа оставались как нечто объединяющее. В период перестройки критическая волна бьет по знаковым, как сейчас говорят, фигурам Великой Отечественной (Зоя Космодемьянская, Александр Матросов и т.д.). И дело здесь не в дискуссиях о том, насколько был значим с военной точки зрения подвиг Матросова. Важно другое – если отказываются от одних героев, то на их место приходят другие, так как природа не терпит пустоты.

В учебниках должна быть определенность. Подчеркну – не ложь, не восхваление всего и вся, а определенность. Обращаясь к современным героям и антигероям, нужно отметить еще одну особенность. Стоит появиться позитивному образу (на уровне общественном, властном ли, не важно), который берут в качестве примера, как начинается волна критики. Конечно, «безгрешных» людей мы в истории не найдем, но странная страсть к «разоблачению» всех и вся заслуживает отдельного разговора.

Дело еще и в цинизме, с которым «препарируется» в том числе и то, что «препарировать» небезопасно. Приведу один пример: в период перестройки я сам видел по телевизору юмористическую передачу, типа КВН. На сцену выходит небритый мужик в телогрейке и хриплым голосом поет: «Я сегодня до зари встану, сам себе налью и сам тресну, у соседа оторву ставню, все равно я здесь один – местный... А степная трава пахнет химией, я недавно завыл на луну... и т.д.». Зал смеется и аплодирует. А ведь была когда-то песня о Великой Отечественной войне: «А степная трава пахнет горечью... просыпаемся мы и грохочет над полночью то ли гроза, то ли эхо прошедшей войны». Те, кто тогда смеялся над этой пошлой переделкой, не должны удивляться тому цинизму и нигилистическому отрицанию, которые возшли из посеянных некогда зерен!

И еще очень важно помнить, что гуманитарная наука в принципе не сможет выйти на самофинансирование. Есть энтузиасты, которые пишут хорошие работы, но не могут их напечатать. А эти книги были бы полезны и для государства, и для общества. Есть немало хороших работ, но, выходя тиражами в 50, 100 или 500 экземпляров, они слабо введены в научный оборот и зачастую недоступны не только для широкого читателя, но и для исследователя (об этом сегодня говорилось). В Москве и Санкт-Петербурге эту проблему помогают решать библиотеки, а в провинции можно полагаться или на личные связи, или же на интернет-ресурсы.

Еще одна проблема, – это вытеснение книг из интеллектуального пространства. Пару лет назад автор этих

строк лично лицезрел выброшенное на помойку собрание сочинений В. Шекспира. А вот психолог, лингвист, логопед Инна Богородицкая в недавней публикации сообщает: «Одна из проблем, с которой я постоянно сталкиваюсь, это книгобоязнь у детей. Многие настолько ненавидят книги, что при чтении у них начинаются проявления соматического характера – например, нервное покашливание, тики» [3, с. 10].

Наконец, в рейтинге продаж зачастую лидируют сочинения на исторические темы, написанные публицистами, которые хватают интересную тему, выхлещивают, «выжимают», и, выстроив «сенсационную концепцию», бегут дальше. Выходит, что пока будут делать одно тщательно вычитанное издание документов, выйдет пять или десять изданий с кучей ошибок. Наука в принципе, и тем более наука гуманитарная нуждается в поддержке. В этой связи публицист Владислав Гулевич отмечает: «Гуманитарная сфера действительно забыла о своем предназначении. Рынок медленно покоряет всех, и только у самых стойких хватает решимости отвергнуть житейский постулат римского плебса “Хлеба и зрелищ!” ... Если мы позабудем о духовности, о том, что человек, кроме желудка, имеет еще и душу, наше общество окончательно скатится в ту самую бездну, которая уже давно всматривается в нас так пристально» [6].

Отмечу, что публикация архивных документов может оказать большую помощь историкам в их работе. После 1991 года отечественные и зарубежные исследователи получили доступ к ранее закрытым архивным материалам. Это не только радостное событие для историков, но и большая ответствен-

ность. Особое значение в таких условиях приобретает проблема публикации исторических источников, а перед современными археографами встают задачи, которые нужно решать на высоком профессиональном уровне. Это тем более важно сейчас, когда прилавки магазинов заполнены исторической попсой, начисто лишенной научного аппарата, а иногда и содержащей ссылки на документы, созданные с помощью сканера и фотошопа.

Новые мировоззренческие ориентиры, связанные с утверждением государственных институтов и структур Российской Федерации после 1991 года и до настоящего времени, привели к тому, что существенным образом изменилась и тематика публикаций. Теперь исследователи получили доступ к ранее закрытым материалам. В связи с этим актуальной представляется задача разработки комплекса методических рекомендаций по подготовке документальных публикаций с учетом актуальных направлений современной науки и публикаторской практики. Ценность современных публикаций документального наследия прошлого объясняется, помимо прочего, возможностью введения в научный оборот источников без каких-либо идеологических купюр и изъятий. Расширение информационного пространства существенно меняет принципы публикаторской работы. С 1992 года с участием архивных учреждений Российской Федерации было издано более тысячи сборников документов. Объем некоторых из них превышает тысячу страниц. Публикационная деятельность архивов представлена, в частности, такими изданиями, как «Советская военная администрация в

Германии», альбомом «ГУЛАГ и объекты энергетики в СССР», серией каталогов «Особых папок» И.В. Сталина, Н.С. Хрущева, В.М. Молотова, сборниками «Черновые протокольные записи заседаний Президиума ЦК КПСС (1954-1964 гг.)», «КПСС и формирование советской политики на Балканах в 1950-х - первой половине 1960 гг.», «Большой спорт и большая политика», фундаментальными изданиями «Коминтерн и Вторая мировая война»; «Атомный проект», «Переписка И. Сталина с Л. Кагановичем», «Зимняя война. Работа над ошибками», «История создания и развития оборонно-промышленного комплекса России и СССР. 1901-1963», «Россия и США: экономические отношения. 1917 – 1941», «"Тянут с мужика последние жилы...": налоговая политика в деревне (1927-1937)» и др.

Сотни сборников уникальных документов, которые теперь стали доступны исследователям, должны, наконец, положить предел всевозможным псевдоисторическим спекуляциям. Действительно, труд публикаторов сложно переоценить. Эти люди помогают по крупицам восстанавливать историческую правду. Постепенно, хотя и медленно входят в научный оборот материалы многотомных серийных изданиях документов: «Трагедия советской деревни», «"Совершенно секретно": Лубянка – Сталину о положении в стране...», «История сталинского ГУЛАГа», сборники, по-

священные деятельности Коминтерна и советских спецслужб.

Отмечу многотомный научно-исследовательский и публикаторский проект «Политические партии России. Документальное наследие», который начал реализовываться в 1994 году. К настоящему времени в рамках этого проекта, поддержанного Российским гуманитарным научным фондом (РГНФ) и выпущенного в свет в рамках издательской программы «Российской политической энциклопедии» (РОСПЭН), вышло более 40 томов. Проект включает в себя документы и материалы основных российских партий, в том числе и эмигрантских групп, охватывая период с 80-х годов XIX в. до середины 30-х годов XX в. Издание не имеет аналогов в российской и зарубежной исторической науке. Объем серии составляет более 2000 печатных листов и включает в себя около 7000 источников, подавляющая часть которых впервые вводится в научный оборот. В 2002 году Указом Президента России В.В. Путина руководители этого проекта были отмечены Государственной премией Российской Федерации в области науки и техники.

Работа над учебником, знакомая мне как автору вузовских и школьных учебников, – долгая, тяжелая и ответственная. Поэтому только общими усилиями можно добиться позитивных результатов в данной области, и трудиться тут придется долго.

Смоленский Н.И.

Проблема исторического сознания в концепции единого учебника по истории России

Концепция единого учебника содержит ряд важных в научном, учебно-воспитательном и социально-политическом плане проблем. Едва ли не самой острой и остающейся на неопределенное время во многом дискуссионной является проблема изложения, интерпретации и оценки советского периода отечественной истории. Отношение к советскому прошлому – это не только проблема научного исторического познания и исторического образования в школе и вузе, но и проблема исторического сознания как связи времен – прошлого, настоящего и будущего в сознании миллионов. Конечно, ощущение, понимание соотношения прошлого, настоящего и будущего в этом сознании формируется прежде всего реальной действительностью, состоянием общества, но к этому имеет прямое отношение историческое образование всех его уровней. Историческое образование в школе является одним из первичных и важных, хотя и не окончательных по своим результатам, источников формирования исторического сознания.

Сегодня состояние этого сознания является во многом разорванным, клочкообразным, что говорит о его кризисе; обусловленность этого – в глубине общественных перемен, связанных с изменением общественного строя в стране. Фактором, разделяющим многих, выступает отношение к советскому прошлому и его оценка. Приведем примеры двух вариантов этого отношения.

– «Мы должны загадить социализм, как мухи засиживают лампочку (А.Н. Яковлев, бывший член Политбюро ЦК КПСС)».

– «С захоронением Ленина мы оставим позади эпоху. Коммунизму же нужно поставить памятник из колючей проволоки и забыть о нем» (Б. Немцов)[20].

– « 4 октября исполнится двадцать лет со дня символического завершения главного эксперимента XX века под названием «Вся власть Советам», или «Построение коммунизма в одной отдельно взятой стране». Он начинался с выстрелов «Авроры» по Зимнему дворцу в октябре 1917 года и закончился танковым огнем по Верховному Совету в октябре 1993-го. Он обернулся миллионами жертв политических репрессий, голодомором крестьянства, истреблением и бегством из страны научно-творческого генофонда нации» (Э. Тополь, писатель) [18]. Ничего положительного в советском времени он не находит, кроме, по его школьным воспоминаниям, близких, дружеских отношений учеников различных национальностей.

– В изданной в 2012 г. книге «Российская идея. Становление и история, разрыв и возрождение. Россияведение, или теория России. Истоки и бессмыслие советского коммунизма» ее автор И. Чубайс стремится вычеркнуть правду из памяти о советском прошлом и ведет с ним беспощадную войну, в которой антисоветизм отбивает ему память.

– «...перегибание палки в сторону романовской России и неприятие советского периода отечественной истории нынешним министром культуры грозит продолжением борьбы с собственным прошлым – только теперь уже с монархических позиций». И далее: «Стремление максимально дистанцироваться от недавнего советского прошлого заставляет власть искать ответы на ключевые вопросы в событиях далекого XVIII века» (О. Бондаренко, политолог, по поводу открытой в Манеже выставки «Романовы») [4].

– «...насаждаемое ныне некоторыми силами видение нашего прошлого – империя Романовых была земным раем, а революция 1917 г. стала результатом заговора кучки отщепенцев, – это, с моей точки зрения, тот же самый Покровский, но с противоположным знаком» [14] (имеется в виду однозначно негативная оценка дореволюционного прошлого России в учебниках М.Н. Покровского. – Н.С.).

Приведенные примеры – дело не только в их количестве, хотя и это важно – свидетельствуют о ситуации кризиса исторического сознания, выражающегося в стремлении утвердить беспмятство по отношению к тому, что было, – у одних и сохранить в сознании связь времен – у других. Преодоление этого является проблемой российского общества в целом, а не только исторического образования. Что же касается исторического опыта, уроков истории, то они однозначно свидетельствуют о том, что культивирование беспмятства по отношению к тем или иным страницам прошлого обречено: сделать бывшее не бывшим не удавалось никому. У сторонников реализовать беспмятство есть одно

очевидное основание: связь времен рвется, что происходит в периоды резких общественных перемен (революций и т.д.), но она и восстанавливается, и ни одно поколение людей не в состоянии начать жизнь с нуля. Яркий пример тому – опыт советского прошлого в области исторического образования в первое десятилетие советской власти, что закончилось в 1934 г. постановлением ЦК ВКП(б), как своеобразным свидетельством восстановления связи времен в области исторического образования, но и не только в нем. С течением времени связь времен с опорой на дореволюционное прошлое становилась все более глубокой. Классическим примером попытки сделать бывшее не бывшим было отношение просветителей к средним векам, как к периоду мрака, невежества, нелепой случайности, ошибки истории: история пошла не так. Прошло совсем немного времени – по меркам истории – и период средних веков занял свое место в области исторического познания и массового исторического сознания. Послевоенные десятилетия в общественной атмосфере ФРГ в связи с дискуссией об отношении к нацистскому прошлому («непреодоленное прошлое» – «Unbewältigte Vergangenheit» – также не закончились его вычеркиванием из страниц учебников и сферы исторического сознания). Если это ничему не учит российских либералов сегодня, то дело только в них.

Какое, однако, это имеет отношение к концепции единого учебника? Фундаментальное значение для формирования основ исторического сознания в школьном обучении имеет следующий тезис концепции: «В 1917 г. началась Великая Российская ре-

волюция, которая прошла в своем развитии ряд этапов, известных как февральская и октябрьская революции 1917 г., Гражданская война, подъем антикоммунистических восстаний в 1921 г.» [9, с. 29]. По отношению к событиям 24-26 октября применяется выражение Октябрьский (с большой буквы – Н.С.) переворот [9, с. 33], однако дело уже не в словесных обозначениях: октябрьская революция не выглядит в данном случае в качестве негатива, не вычеркивается из цепи событий, а выступает в качестве важного звена, подготовленного предшествующим этапом развития и имеющего важные – положительные и отрицательные – последствия в будущем отечественной истории. В каком содержании и стиле это будет выражено в учебнике, покажет время, фундаментальное же значение имеет тезис, согласно которому признается, а по отношению к массовому историческому сознанию это означает – восстанавливается связь времен дореволюционного и советского периодов отечественной истории. Примерно о таком же смысле тезиса о связи времен можно говорить и применительно к оценке в концепции советского прошлого, его позитивных и негативных сторонах и признаках. Следует отметить: этот подход важен не только по отношению к существующим школьным учебникам, имеющим определенные признаки и свидетельства связи времен, но прежде всего к состоянию современного массового исторического сознания. Речь идет не о том, чтобы не допускать или преодолеть разрыв связи времен в тех или иных случаях формулировки позиций, аналогичных приведенным ранее примерам, а доби-

ваться этого в массовом историческом сознании. Историческое образование является в данной связи только одним из источников, к которым следует отнести также средства массовой информации, культуру и т.д. В целом же это проблема, наиболее глубокие пороки которой уходят в реальную действительность, состояние общества.

Разрыв связи времен в сознании в любом его содержательном варианте – это попытка внести беспамятство по отношению к какому-либо времени, процессу, явлению, что диктуется структурой сознания, индивидуально или массового, для формирования которого, в свою очередь, необходимо наличие ситуации переходного характера, характеризующейся также разрывом связи времен той или иной его глубины. Уход от каких-то признаков, черт исторической реальности не означает, что эти признаки возвращаются – не в этом состоит смысл доказанного опытом истории тезиса о том, что связь времен рвется, но она и восстанавливается. В каждом случае характер разрыва связи времен, так сказать, избирателен, но общим во всех его вариантах является то, что формирование предпосылок перемен, нового никогда не лишается своей опоры в прошлом, напротив, подготовлено им и вытекает из него. В этом – проявление неустранимой логики развития истории, степень реализации назревшего может быть самой разной, что зависит от практической деятельности людей, которая может быть успешной лишь с учетом понимания возможности степени радикальных перемен как разрыва с прошлым, мере их подготовленности. Французская революция конца XVIII в. в период якобин-

ской диктатуры зашла дальше, чем это могло быть реализовано, что привело к откату в развитии Франции послереволюционной поры. НЭП в советской России означал откат от первоначально задуманного варианта радикального разрыва с прошлым в построении нового общества.

Таким образом, разрыв связи времен в реальной действительности, в практической деятельности людей означает различный по степени радикальных перемен переход к новому. Связь с прошлым этот переход сохраняет в любом случае – в том смысле, что его предпосылки формируются прошлым, вследствие чего он не может быть любым ни по сути перемен, ни по степени их радикальности. Разрыв связи времен в историческом сознании также предполагает наличие радикальных перемен в реальной действительности как свою предпосылку, но здесь его формула всегда практически одна и та же – стремление избавиться от памяти о прошлом как от препятствия строить новое, добиваться перемен в жизни. Именно поэтому прошлое является синонимом зла, случайности, нелепой ошибки истории; ненависть к прошлому сочетается обычно со страхом перед возможностью его возврата. Основой, стержнем беспамятства являются социально-политические позиции его носителей; в сложившемся варианте массового исторического сознания представлены позиции различных социальных слоев общества.

Восстановление связи времен в структуре исторического сознания является вариантом избирательного, а не целостного отношения к прошлому. Суть этой избирательности выражается в разной степени опоры

на те или иные его стороны, явления, процессы для обоснования необходимости решения назревших в реальной действительности социально-политических, идейно-нравственных и иных проблем. По существу, это поиск той или иной идентичности в соотношении прошлого и настоящего. По отношению к результатам этого поиска в области научного исследования и исторического образования возникает вопрос о степени их объективности, соответствия их реальным явлениям прошлого как предмету исследования и обучения. Мера объективности определяется идейно-теоретическими позициями, лежащими в основе поиска образа прошлого в исследовании и обучении. Как понимать Февральскую и Октябрьскую революции в качестве звеньев цепи событий? В концепции единого учебника они выглядят как взаимосвязанные, хотя характер этой связи не расшифровывается, чего уже не может не быть в учебнике. Однако констатация этой связи в концепции учебника не является постановкой вопроса впервые. Речь идет, в частности, о трактовке их соотношения В.И. Лениным. Вот первый по времени вариант этой трактовки: «Первая революция, порожденная всемирной империалистической войной, разразилась. Эта первая революция, наверное, не будет последней. Первый этап этой первой революции, именно **русской** революции (выделено В.И. Лениным. – Н.С.) 1 марта 1917 года ... закончился. Этот первый этап наверное не будет последним этапом нашей революции» [13, с. 11]. Спустя некоторое время в «Апрельских тезисах» В.И. Ленин писал: «Своеобразие текущего момента в России состоит в **переходе** (выделено

В.И. Лениным. – Н.С.) от первого этапа революции, давшего власть буржуазии в силу недостаточной сознательности и организованности пролетариата, – **ко второму** (выделено В.И. Лениным. – Н.С.) ее этапу, который должен дать власть в руки пролетариата и беднейших слоев крестьянства» [13, с. 114].

Ленинский вариант расстановки акцентов в данном случае отвечает одним идейно-методологическим основам мышления, вследствие чего он не бесспорен во всем объеме для других. Это не исключает наличия в нем элементов истины безотносительно к различиям позиций: связь времен имеет место и она признается. Признание – не расшифрованное – связи указанных событий в концепции единого учебника является тем не менее значимым шагом в преодолении разрыва между дореволюционным и советским прошлым в обучении истории и во влиянии этого на формирование исторического сознания в современной России.

Следует отметить, что пункты концепции единого учебника применительно к периоду советского времени в целом содействуют становлению связи между дореволюционным, советским и постсоветским периодами отечественной истории. Концепция советского времени выдержана не в духе негатива, что было в 90-е г. в высокой степени признаком позиции властных структур, средств массовой информации, отчасти – сферы исторического образования и массового исторического сознания, а в поиске и констатации положительного и отрицательного в обществе и значения этого в реальной жизни для судеб миллионов. Конечно, многое, или хотя бы часть из этого, выглядит дискуссионным, но избежать

этого в настоящее время невозможно: необходимым средством решения спорных выводов и взглядов является не просто научный поиск, а историческая ретроспектива, которая по меркам реальной действительности, следовательно, и в познании, определяет место и значение событий прошлого. А пока же в примерном перечне «трудных вопросов истории» чуть меньше их половины относится к советскому времени. Даже самая глубокая научная дискуссия не может дать решения этих «трудных вопросов», речь может идти лишь о достижении согласия по ним, что, во всяком случае, более приемлемо, чем разнобой в классе или в университетской аудитории.

Какова теоретическая основа концепции школьного учебника по истории России? Предлагается вариант мышления, являющийся, по существу, разновидностью многофакторного подхода – «комплексный подход, включающий все проявления и факторы исторического знания: политический, экономический, культурный, международный» [9, с. 4]. Это не является теоретически завершенной позицией, поскольку здесь нет постановки проблемы о соотношении факторов по их роли в реальной действительности и в познании, но это все же более научно обосновано, чем все то, что было связано в 90-е годы с цивилизованным подходом как теоретической основой мышления, в том числе в области формирования структуры и содержания учебников по истории в школе. В концепции нет понятия «цивилизационный подход», что вовсе не является ее минусом. Одна из частных ее недоработок, что, впрочем, исправимо в тексте учебника, состоит в тезисе о

необходимости ухода от установки на политическую историю [9, с. 4], хотя в самой концепции в ряде случаев градация материала идет по политическому подходу: николаевское самодержавие, преобразования Александра II, самодержавия Александра III [9, с. 24].

Концепция способствует формированию связи времен как варианта здорового исторического сознания.

Заключения и выводы предоставляется делать читателю.

ЛИТЕРАТУРА:

- Афоризмы: По иностранным источникам / Сост. Петров П.П., Берлин Я.В. Предисл. Н.М.Грибачева. – 3-е изд. перераб. – М.: Прогресс, 1985. – 496 с.
- Блок М. Апология истории или ремесло историка. – М.: Наука. 1973. – 236 с.
- Богородицкая И. Зачем библиотеке психолог? // Родительский дом, 2011. – 11–18 ноября (№ 26).
- Бондаренко О. В очереди за прошлым [Электронный ресурс] // Московский комсомолец [сайт]. – URL: <http://www.mk.ru/specprojects/free-theme/article/2013/11/12/944195-v-ocheredi-za-proshlyim.html> (дата обращения: 20.12.2013)
- Высоцкий В.С. Зарыты в нашу память на века... // Избранное. – М.: Сов. писатель 1988. – С. 181–182.
- Гулевич В.А. Руины в душах наших // Час пик (еженедельник). – 2010. – № 8.
- Карамзин Н.М. Избранные труды. – М.: РОССПЭН, 2010. – 488 с.
- Кокшенёва К. Болящий дух врачует песнопенье // Литературная Россия. – 2009. – 18 дек.
- Концепция нового учебно-методического комплекса по отечественной истории (Проект) [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.kommersant.ru/docs/2013/standart.pdf> (дата обращения: январь 2014).
- Крапивин В. Ответы за 2003 – ... год. [Электронный ресурс] // Русская Фантастика [сайт]. URL: <http://www.rusf.ru/vk/int.htm> (дата обращения: 12.12.2013).
- Кузьмин А.Г. Мародеры на дорогах истории. М.: Русская панорама, 2005. – 336 с.
- Ле Гофф Ж. История и память. М.: Российская политическая энциклопедия – М.: РОССПЭН, 2013. – 303 с.
- Ленин В.И. Полное собрание сочинений, Т. 31.
- Ростовский М. Как нам спасти прошлое [Электронный ресурс] // Московский комсомолец [сайт]. – URL: <http://www.mk.ru/politics/article/2013/12/05/955511-kak-nam-spasti-proshloe.html> (дата обращения: 17.01.2014).
- Словарь историка. / Пер. с фр. Пименовой Л.А. / под ред. Н. Оффенштадта. – М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2011. – 222 с.
- Смоленский Н.И. История и логика. Проблемы общесторической теории и природы исторических понятий. – М.: Изд-во МГОУ, 2013. – 184 с.
- Струве П.Б. Избранные труды. – М.: РОССПЭН, 2010. – 560 с.
- Тополь Э. Да здравствует советская власть [Электронный ресурс] // Московский комсомолец [сайт]. – URL: <http://www.mk.ru/specprojects/free-theme/article/2013/09/27/922391-da-zdravstvuet-sovetskaya-vlast.html>
- Февр Л. Бои за историю / Пер. с фр. – М.: Наука, 1991. – 635 с.
- Филатова И., Зверев А., Аршанский Р., Романова М. Ленина захоронят с согласия КППФ [Электронный ресурс] // Московский комсомолец [сайт]. – URL: <http://www.mk.ru/editions/daily/article/2000/12/18/115601-reyting-sluhov.html> (дата обращения: 15.01.2014)
- Чаадаев П.Я. Избранные труды. – М.: РОССПЭН, 2010. – 967 с.
- Стенографический отчет о заседании Совета по международным отношениям // Президент РФ [официальный сайт]. – URL: www.kremlin.ru/news/17536.