



И. М. Савельева

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ИСТОРИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ЕВРОПЕ И США

Аннотация

Обучение истории в общеобразовательной школе решает определенные познавательные задачи и выполняет важные социальные функции. Профессиональных историков больше волнует проблема знакомства школьников с основами исторической дисциплины и, прежде всего, с новыми представлениями о характере исторической науки. Общество заинтересовано в трансляции исторических знаний на массовый уровень с целью реализации социальных функций истории. В статье на примере Западной Европы и США показано, как столь противоречивые интересы реализуются в современных подходах к обучению истории в школе.

История занимает особое место среди социально-гуманитарных дисциплин. Прежде всего это связано с тем, что наряду с философией история является системообразующей дисциплиной гуманитарного знания. В самом общем виде можно сказать, что знания о прошлом обеспечивают трансляцию моральных и идейных ценностей, а также ориентацию в историческом времени и социальном пространстве [1]. В современной европейской культуре господствует убеждение, что любому обществу необходимо, чтобы каждый его участник чувствовал неразрывную связь с прошлым. При этом настоящее формирует избирательное отношение к прошлому, выделяя отдельные исторические эпохи, события, личности, придавая им позитивную или негативную аксиологическую окраску. Исторический опыт востребован в социальной практике, в деятельности политических и общественных институтов по формированию ценностных приоритетов общества. Кроме того, в представлениях политических и интеллектуальных элит история по-прежнему наделяется важной консолидирующей ролью [2].

Функции
истории как
школьного
предмета

В современном обществе систематические знания по истории приобретаются прежде всего в процессе обучения, и основы знаний по истории закладываются в школе. На протяжении XIX века система школьного образования охватила большую часть населения Западной Европы и США, а в XX веке среднее образование приобрело едва ли не стопроцентно массовый характер. Переход ко всеобщему



школьному обучению, среди прочего, означал, что историческое образование стало общедоступным и достаточно унифицированным [3].

Конечно, дети многие знания о прошлом получают не на уроках, а из других источников: читая книги, листая семейные альбомы, посещая музеи и т.д. Однако все-таки кажется, что школьное историческое образование играет роль каркаса, в который встраиваются знания, почерпнутые из других областей. Вопрос о том, в какой степени это утверждение справедливо и в какой мере сохраняется функция «каркаса» впоследствии, когда формальное образование заканчивается, нуждается в дальнейшем изучении¹.

Историческое образование в общеобразовательной школе решает определенные познавательные задачи и выполняет важные социальные функции.

Познавательные задачи можно свести к следующим:

- формирование способности понимать исторические события в их взаимосвязи;
- формирование навыков восприятия исторического нарратива;
- формирование умения давать осмысленные и компетентные ответы на умозрительные вопросы по поводу той или иной исторической ситуации;
- формирование определенных устойчивых знаний об исторических личностях и событиях;
- формирование способности критически относиться к историческим источникам и конструировать на основе противоречивых источников четкое и правдоподобное суждение о том, что произошло;
- формирование общих представлений об истории как о научной дисциплине, ее предмете и методах.

Социальные функции истории включают: поддержание образцов, легитимацию настоящего и идентификацию [4].

Функция «поддержания (задания) образцов» прежде всего предполагает трансляцию моральных норм и накопление социального опыта. Смысловое поле истории индуцируется нравственными практиками, общими понятиями о том, что «хорошо» и что «плохо», что «допустимо» и что «неприемлемо». Эта функция может быть также не морализаторской, а обучающей.

Обращение к прошлому является важным способом *легитимации* существующего социального и культурного порядка. Социальный и культурный порядок должен восприниматься членами общества в качестве данности, он должен признаваться людьми, и от членов общества требуется следовать данному порядку. Процессы становления национальных государств, возникновения национального самосознания стимулировали легитимизирующую функцию истории. Особенное значение конструирование образа нации имело для стран, создающих свою государственность. При этом «прошлое» может выполнять не только легитимизирующие,

¹ Савельева И. М., Полетаев А. В. Знание о прошлом: теория и история. В 2-х т. СПб.: Наука, 2003, 2006; Т. 2: Образы прошлого, гл. 18; Савельева И. М., Полетаев А. В. Знают ли американцы историю? (Часть 2) // «Гуманитарные исследования» (ИГИТИ ГУ-ВШЭ), 2006. Вып. 6 (25).



но и делегитимизирующие функции. Ныне существующий общественный порядок, культурные установления и т. д. могут рассматриваться как нелегитимные, в том числе и потому, что они не соответствуют господствующим представлениям о традициях, преемственности, историческом достоянии [5].

Задачу удовлетворения потребности личности и общества, вплоть до «человечества», в самопознании выполняет функция *идентификации*. Национальная история, реализуя функцию идентификации, стала важнейшей частью школьного курса по истории. Знание о своей национально-государственной принадлежности начинается с освоения самого понятия и, соответственно, его прошлого (языка, культуры, исторического бытия, территориальных границ, связи с предками).

Реализацию познавательных задач и социальных функций истории очень сложно объединить в преподавании школьного курса. Потребность современного общества в трансляции исторических знаний на массовый уровень объясняется прежде всего представлениями о важности социальных функций истории. Так сложилось исторически, и поэтому в процессе утверждения общеобразовательной школы со второй половины XIX века на протяжении десятилетий в европейских странах вырабатывались «согласованные версии» идеологизированной истории. Именно национальные истории, отражая самим фактом своего появления процесс возникновения национальных государств, послужили основой и для массовых образовательных программ, и для политической пропаганды, предлагая сценарии исторических судеб нации и формулировки национальных задач. Инструкции надзирающих за школой органов были вполне откровенными: учителям предписывалось, какие периоды пропускать, какие освещать бегло, а на каких событиях и личностях концентрировать внимание [6].

Выразительный пример подобного руководства – параграф из инструкции Совета по образованию в Великобритании о преподавании истории в средней школе (1909):

«Желательно очень сжато освещать те периоды, история которых отмечена плохим правлением, например правление Эдуарда II, или те, которые заполнены сложными и неблагоприятными политическими интригами, которые интересны и поучительны для зрелых студентов, но мало полезны для более молодых учащихся... Поэтому, как правило, желательно пропускать почти без упоминания большую часть отечественной истории XVIII века (борьбу внутри партии вигов...) многое из политической истории правления Карла II, историю периода Ланкастеров, гражданскую войну периода правления Стефана... для того, чтобы освободить больше времени для изучения таких событий, как Крестовые походы, Гражданская война, правление Елизаветы и великие войны за колониальное превосходство»².

² Цит. по: [7, p. 13].



Формирующимся национальным государствам нужен был гражданин, ощущающий себя частью исторического, аксиологического и географического пространства своей страны. Именно эта задача и по сей день ставится в качестве приоритетной перед общеобразовательной школой.

Такая цель плохо совместима с обучением истории как научной дисциплине. Ведь освоение конвенций, на которых основывается историческая наука, предполагает критическое отношение не только к источникам, но и к историческим интерпретациям, понимание взаимосвязи процессов и явлений, представление о «структурах» истории, умение ориентироваться в многообразии исторических концепций и их устройстве и, главное, – понимание, что прошлое представляет собой социальный конструкт, создаваемый в настоящем, а потому заведомо неоднозначный.

Отчасти по этой причине в последние десятилетия идеологизированная модель исторического образования, довольно устойчивая к трансформациям самой исторической науки, начала вызывать много вопросов у профессионалов и широкой общественности.

Уровень и характер школьных знаний по истории определяются содержанием учебных программ, качеством и методикой преподавания. Конечно, обучение истории в разных странах обладает национальной, идеологической, институциональной спецификой. Кроме того, прошлое разных народов различается протяженностью, насыщенностью «историческими» событиями и личностями, драматизмом, конфликтностью. Например, в странах переселенческого капитализма «история» очень короткая, а у европейцев – длинная, но не в сравнении с египтянами и китайцами. Поэтому говорить о программах исторического образования в целом малопродуктивно. Но вполне возможно выделить проблемы, которые в последние десятилетия находятся в поле зрения и осмысления профессионального сообщества и широкой общественности, и основные подходы к школьному историческому образованию.

В Западной Европе и США дискуссии по проблемам школьного и вузовского исторического образования в последние 15 лет вышли за пределы исторического и педагогического сообщества и стали предметом публичных дискуссий³. Претензии к обучению истории начали предъявлять идеологи, прежде всего представляющие новые социальные группы, производители медийного знания, чиновники государственных структур. Бурный интерес к проблемам исторического сознания, «исторической памяти», «народной истории» вовлек в зону дискуссии как непрофессионалов, так и профессионалов, ранее далеких от проблем общего образования: директоров музеев, журналистов, кинематографистов и т. д. Кроме того, результаты проведенных в последние десятилетия опросов общественного мнения, ориентированных на выявление исторических знаний

Обсуждение проблем исторического образования

³ См. [5; 9; 8].



взрослого населения, стали неприятным сюрпризом для многих профессиональных историков. Выяснилось, что, несмотря на существование всеохватывающей системы школьного образования, которая, по идее, должна служить инструментом трансляции *научных* знаний в общество, массовые представления о прошлом сильно отличаются от профессиональных. Оказалось, что трансформация школьного знания в массовые представления о прошлом – это крайне сложный процесс.

В дискуссиях об «уроках истории» обсуждались взаимосвязи между формированием национальной идентичности, переосмыслением важнейших для исторического познания концептов (человеческой личности и ее прав, государства, нации, разнообразия и взаимодействия культур) и обучением истории в школе и университете. Например, в США в последние десятилетия в конгрессе и сенате несколько раз проводились слушания по поводу качества и содержания исторического образования в школах, колледжах и университетах⁴.

В сознании исторического сообщества проблема обучения истории в школе выглядит куда более сложной, чем в публичных дискуссиях, и далеко выходит за пределы споров о характере учебных программ или содержании массовых исторических представлений. На рубеже веков был пересмотрен целый ряд принципов, на которых более века основывалось преподавание истории в общеобразовательной школе. Наглядным примером может служить сборник, вышедший под редакцией Питера Стирнза, Питера Сейксаса и Сэма Уайнбёрга, в котором историки и представители школьного образовательного сообщества наиболее важными для внедрения новых подходов в обучение истории признали следующие процессы и факторы [4].

Во-первых, «когнитивная революция» в интерпретации обучения и изучения, поставившая под вопрос «копирующую модель» процесса познания, согласно которой знание полагалось прямым результатом обучения, автоматически следующим из хорошо преподаваемого урока или толково написанного учебника. Когнитивный подход акцентировал неизбежные разрывы между обучающим и обучаемым, возникающие в результате склонности человека формулировать смыслы в ситуациях неполного и неточного знания. Сфокусировав внимание на актах осмысления, психологи привлекли внимание педагогов к мыслительным «образцам», убеждениям, заблуждениям, стереотипам учащихся, часто самым неожиданным образом определяющим содержание усвоенного материала.

Во-вторых, новый импульс преподаванию истории придали изменения, происходящие в самой исторической дисциплине. Преподавание истории оказалось затронутым (или незатронутым) радикальными трансформациями исторической науки и прежде всего новыми представлениями о характере исторического знания. Эти

⁴ См. [6].



новации, в соответствии с которыми прошлое полагается социальным конструктом, опирались на достижения социологии знания. Отсюда проистекала и инициированная в основном постмодернистскими интеллектуалами дискуссия о «властном» характере исторического дискурса, о том, кто именно решает, каким должен быть транслируемый народу «образ прошлого».

В-третьих, происходящие в обществе дискуссии по проблемам нации, расы, гендера, культуры, идентичности вызывали бесконечные вопросы, зачем и как преподают историю в школах и университетах. И стандарты по истории, конечно, реагировали на процесс политизации прошлого, не только инкорпорируя сведения об истории различных маргинализированных групп (групповом прошлом), но и используя наработки культурологии, культурной антропологии, гендеристики и т. д.

Наконец, процесс демократизации доступа к формированию исторического знания затронул и представления о правах самих учеников участвовать в выборе содержания и форм преподавания истории. Реакцией явились эксперименты, связанные с отказом от традиционной практики учительского «рассказа» и проверки усвоенных знаний, и введение новых форм обучения, активизирующих учащихся.

Наконец, внимание историков привлекли «внешкольные» источники массовых исторических знаний, роль которых в формировании массовых представлений о прошлом очень важна. Отсюда – возникший интерес к медийным источникам исторических знаний (СМИ, художественной литературе, кинематографу, музеям, коммеморациям, историческим праздникам и т. д.).

В совокупности названные выше процессы сформировали представление, что курсы истории, стандарты по истории, учебники истории более не являются сферой исключительной ответственности сообщества историков и педагогов. Сейчас эта проблема находится в сфере интересов и активности самых разнообразных групп, и достижение сколько-нибудь согласованной позиции практически невозможно. Но реагировать приходится на все, и вопрос о том, какой истории следует учить и как это делать в новой ситуации, подразумевает ответы, лежащие в самых разных плоскостях.

Очень условно их можно объединить в широких рамках модификации или поиска проекта идентичности. При этом важно различать как минимум два типа современного общества: «устойчивое», перед которым стоит задача *приспособления* достаточно укорененной в массовом сознании национальной версии истории к новым социально-культурным реалиям и формирования более гибкой идентичности, включающей представления различных меньшинств, и «транзитное», находящееся в *поиске* собственного прошлого, обеспечивающего новую идентичность. К последним относятся все постсоциалистические страны. При этом они не могут в полной мере ориентироваться на исторический опыт национального строительства развитых капиталистических стран,



ибо одновременно сталкиваются со всеми вызовами, характерными для современного мира.

Изучение в школе истории как научной дисциплины в этих условиях оказывается по-прежнему на втором плане, а главное – остается заведомо не очень эффективным, так как научной картине прошлой социальной реальности противостоят идеологизированные версии «согласованной истории» [7].

Формирование такого социального конструкта, как «народ», предполагает создание общего прошлого, т.е. одной относительно общепринятой версии истории. Конечно, любая такая версия будет идеологизированной, но важно, чтобы она не провоцировала возникновение мифологического сознания вместо исторического.

В этом отношении интересен опыт преподавания истории в американской школе, когда некий минимум исторических сведений (имен, событий, фраз, слоганов) с детства закладывается в сознание американца и его причастность к родине неотделима от знания «краткого курса» ее истории. Сколько бы «ненужных сведений» ни содержали школьные программы, обучение построено таким образом, что «в остатке» остается именно то, что *должен* знать «хороший гражданин». Презумпция гражданственности состоит в том, что надо любить Америку, а чтобы любить Америку, необходимо знать ее историю. Призыв «знать историю» предполагает, в свою очередь, что надо не только помнить и ценить определенные факты из прошлого, но и активизировать эти знания: посещать музеи и памятные места, участвовать в ритуалах и т.д. Акцент на долженствовании – не предположение, достаточно посмотреть, какие требования предъявляются к человеку, которому еще только предстоит получить американское гражданство.

Здесь мы сталкиваемся с относительно чистым примером формирования идеологического знания о прошлом на массовом уровне в демократической стране. Уникальность идеологического контекста в США состоит в том, что в этой стране *над* партикулярными идеологиями – консерватизмом, либерализмом, правым и левым радикализмом и т. д. – существует некое универсальное идеологическое образование, которое именуют «американизм». Американизм, конечно, относится к разряду «национализмов», но это очень своеобразное (неевропейское) явление [7].

Успешность такой модели школьного исторического образования возможна только при высоком уровне разделяемых населением ценностей и целей. Поскольку политические и моральные принципы «впечатаны» в незыблемые исторические «основания», едва ли не все американское прошлое оказывается опорой настоящего (за некоторыми исключениями типа рабства или бомбардировки Хиросимы и Нагасаки). Со временем новые события и свершения проходят отбор и включаются во «всемирный» образ прошлого, который в целом структурируется и развивается в соответствии



с основными американскими ценностями, идеологическими ориентирами и стереотипами повседневной жизни.

Другой вариант представляет собой историческое школьное образование в Германии, где с 60-х годов реализуется задача формирования активного негативного отношения к тоталитарному нацистскому прошлому. Но и в этом случае речь идет о единой версии истории, в которой присутствует в том числе и отрицательный опыт, и даже принцип признания «исторической вины». Эта практика так называемого исторического оправдания тесно увязана с функцией исторической легитимации. Ее более новая версия – «преодоление прошлого», процесс, в который активно вовлекаются широкие слои населения. Это важная прагматическая социально-политическая задача – «преодоление» необходимо для легитимации «правильного» настоящего [8].

Существование разных национальных версий истории порождает расхождения между учебниками истории в разных странах, где по-разному интерпретируются одни и те же события, особенно связанные с завоеваниями, войнами, территориальными переделами. В превосходной работе французского историка Марка Ферро на материалах школьных учебников начальных классов показано, как уже в раннем возрасте закладываются стереотипы обыденных исторических представлений⁵. При этом Ферро убедительно продемонстрировал, что во всех странах базовые программы по истории эклектично совмещают в себе разноплановые и подчас противоречащие друг другу сведения о прошлом. И цель, которая преследуется при этом, носит не столько познавательный, сколько идеологический характер: обучение истории, воспитывающей чувство гордости за национальное прошлое.

Такие расхождения в интерпретациях и событийных рядах существуют повсеместно, а на уровне исследований они были выявлены в учебных курсах Англии и Франции, Франции и Германии, не говоря уже о бывших колониях и метрополиях. (Недавний и уникальный пока пример «согласованного прошлого» – учебник по послевоенной истории, составленный совместно немецкими и французскими авторами для студентов, поступающих в бакалавриат.) Надо сказать, что если страны «третьего мира» активно создают свое собственное прошлое, то бывшие метрополии, в свою очередь, проявляют политкорректность и вносят важные коррективы в сюжеты, связанные с колониальным господством.

Версия официальной истории при недостаточном доверии к власти или даже признании ее нелегитимности может привести к ситуации сосуществования в массовом сознании официальной истории и «достоверной истории». Как было показано в некоторых обследованиях, проведенных в начале 90-х годов в отдельных пост-социалистических странах, в массовом сознании школьная «социалистическая» версия истории, в которой фальсифицировались

⁵ См. [3].



известные населению факты, соседствовала с «достоверной», причем в сознании они четко различались. Более того, люди могли достаточно хорошо владеть схемами школьной истории, а при этом верили в альтернативную версию, в воспроизводстве которой были не столь умелы, так как эти знания усваивались, прежде всего, в процессе обыденной коммуникации (семейной и др.). Такое историческое сознание обычно представляет синтез отдельных событий (например, 1940 год в странах Прибалтики) и неотчетливых образов «хорошей», «свободной» жизни. «Достоверность» его, с научной точки зрения, столь же сомнительна, как и «объективность» интерпретации, основанной на фальсифицированных фактах [9].

Отдельно надо сказать о последствиях «делегитимизации прошлого» для статуса исторической науки, с которыми столкнулись бывшие социалистические страны, в том числе и Россия. Переписывание учебников истории, конечно, подрывает авторитет научного исторического знания. И здесь очень важно наряду с созданием школьного «краткого курса», на который должно опираться историческое сознание народа, приобщать учащихся к современным научным представлениям о природе исторического знания. Впрочем, мы уже отметили сложность подобной задачи.

Одним из наиболее радикальных, с точки зрения отказа от идеологизированной версии и приближения к современному научному знанию, стал инициированный в середине 70-х годов Британским Советом школьного образования «Проект по истории», один из крупнейших и, возможно, один из самых успешных проектов по реформированию преподавания истории в школе. Задача этого проекта состояла в том, чтобы представить историю как специфическую форму научного знания. В результате его реализации традиционный, построенный по хронологическому принципу курс истории был заменен проблемно-тематическим.

Участники этого проекта стремились одновременно сформировать у школьников понимание прошлого как реальности, качественно отличной от настоящего (в терминологии историков – «прошлое как Другой»), и дать им серьезные знания об основах исторической дисциплины. Задача состояла в том, чтобы, с одной стороны, в ходе обучения школьники почувствовали отличия и странности жизни в прошлом, взаимодействие преемственности и изменений, многообразие причинных связей и тенденций, роль личности, случая и т. д. С другой стороны, внимание обращалось и на изучение процесса производства исторического знания, правила конструирования исторического нарратива, способы исторической аргументации, критику источников. Овладение такими техниками понимания истории, конечно, лучшая гарантия против некритического восприятия унифицированной версии прошлого.



1. Савельева И. М., Полетаев А. В. Знание о прошлом: теория и история. В 2-х т. СПб.: Наука, 2003, 2006; Т. 2: Образы прошлого, гл. 18.
2. Савельева И. М., Полетаев А. В. Знают ли американцы историю? (Часть 2) // «Гуманитарные исследования» (ИГИТИ ГУ-ВШЭ), 2006. Вып. 6 (25).
3. Ферро М. Как рассказывают историю детям в разных странах мира / Пер. с фр. М.: Высшая школа, 1992 [1986].
4. Knowing, Teaching and Learning History/Eds. P. Stearns, P. Seixas, S. Wineburg. New York: New York Univ. Press, 2000.
5. Ravitch D. and Finn Ch. E., Jr. What Do Our 17-Year-Olds Know? A Report on the First National Assessment of History and Literature. N. Y.: Harper & Row, 1987.
6. Restoring America's Legacy: The Challenge of Historical Literacy in the 21st Century. Washington, D.C.: American Council of Trustees and Alumni, 2002.
7. Samuel R. Continuous National History//Patriotism: The Making and Unmaking of British National Identity/Ed. R. Samuel. 3 vols. L.; N. Y.: Routledge, 1989, v. 1.
8. Wineburg S. Crazy for History//*Journal of American History*, March 2004. Vol. 90. No. 4. P. 1401–1414.
9. Youth and History: A Comparative European Survey on Historical Consciousness and Political Attitudes Among Adolescents/Eds. M. Angvik, B. von Borries. 2 vols. Hamburg: Koerber-Stiftung, 1997.