



---

Л.А. Кацва

# ПРЕПОДАВАНИЕ ИСТОРИИ В СОВРЕМЕННОЙ РОССИЙСКОЙ СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

## Аннотация

---

В статье рассматривается соотношение образовательных и развивающих задач исторического образования, важность воспитательной роли предмета истории в курсе средней школы. Подчеркивается недопустимость противопоставления задач формирования знаний и умений, а также чрезмерного увлечения теоретическими проблемами в школьном образовании. Поскольку история в общей системе обществоведческого образования играет ведущую роль, необходимо интегрировать курсы граждановедения и обществоведения в курс истории. Отмечая пороки утвердившейся ныне концентрической системы школьного исторического образования, автор предлагает вернуться к линейной системе, позволяющей формировать более глубокие и прочные знания. При подготовке учебной литературы по истории необходимо руководствоваться принципами научности и информационной избыточности и сохранить многообразие школьных учебников по истории.

Вероятно, в течение последних двух десятилетий среди всех школьных предметов именно история (вместе с обществоведением) претерпела самые радикальные изменения. Предмет, обслуживавший идеологические потребности коммунистического государства и потому считавшийся одним из самых важных (вслед за традиционно «главными» в школе математикой и словесностью) вдруг утратил ясность своего предназначения, а вместе с тем — и четкое представление о целях и задачах обучения. На смену «единственно верному» толкованию событий с точки зрения неотвратимой смены общественно-экономических формаций пришли различные идеологические подходы — от православно-монархических до либерально-западнических — и столь же многообразные концептуальные схемы, то заменяющие формационный подход цивилизационным, то пытающиеся совместить оба этих подхода, то оба их отрицающие. Еще в 1989 году по каждому школьному историческо-



му курсу существовал единственный учебник, а появление нового (одобренного в самых высоких инстанциях) означало немедленное и бесповоротное изъятие предыдущего. Ныне ни по одному курсу нет менее семи учебников, по некоторым их существует 10–12, но нередко слышатся предложения о полном отказе от учебников и переходе к обучению школьников исключительно по документам. Наконец, привычная нескольким поколениям линейная система обучения практически уничтожена и заменена концентрической.

В этой ситуации перед учителями-историками встает целый ряд серьезных вопросов, и в первую очередь — о цели исторического образования. В зависимости от того, зачем и чему мы хотим учить, по-разному должны формироваться и структура исторического (шире — обществоведческого) образования, и средства обучения, и методика. Для «школьной» истории вопрос «зачем?» самый трудный — ведь этот предмет, как ни один другой, оторван от повседневной практики, почти лишен прикладного значения. Мы, в отличие от физиков, географов или учителей иностранного языка, не можем сказать ученику: не овладеешь знаниями — окажешься беспомощен в такой-то бытовой или производственной ситуации. Марк Блок когда-то писал: «Если даже считать, что история ни на что иное не пригодна, следовало бы все же сказать в ее защиту, что она увлекательна». Увы, познание прошлого ради самого познания интересно далеко не каждому. Но занятия историей призваны решать куда более серьезные задачи, нежели удовлетворение людской любознательности. История — стержневая среди школьных дисциплин, предметом исследования которых является человеческое общество. Ее изучение призвано помочь человеку сориентироваться в окружающем мире, ощутить себя, свой род, свою страну, мир во времени. Взрослый человек во многом тем и отличается от ребенка, что ощущает связь времен, представляя, что было до него, и задумываясь над тем, что будет после. История (вместе с географией) расширяет кругозор, дает сведения о разнообразии мира, человечества. Вне исторических представлений для человека нет ни культурных традиций, ни понимания литературного процесса.

Изучение истории необходимо человеку для понимания своего времени. Уже по тому, какие проблемы становятся актуальными в исторической науке в те или иные периоды, можно многое сказать о состоянии современного исследователям общества.

В связи с этим мне представляется надуманным и опасным распространившееся в последние годы противопоставление образовательных и развивающих задач в процессе обучения истории. Уже привычна критика ориентации обучения на расширение и углубление знаний вообще и исторических знаний — в частности. «Знаниевая педагогика душит педагогику развития», — утверждает Э.Д. Днепров<sup>1</sup>. Конечно, абсолютизация знаниевого подхода в обучении чревата

<sup>1</sup> Э.Д. Днепров. Образовательный стандарт — инструмент обновления содержания общего образования // Вопросы образования. 2004. №3. С. 87.



тяжелыми последствиями. Но все же приведенный (со ссылкой на А.А. Пинского) пример, когда «от каждого российского школьника требуют ответов на вопросы... о том, какое влияние оказал Каприви на русско-французские отношения» представляется злой шуткой, причем неудачной, ибо даже в профессиональном педагогическом сообществе найдутся люди, которые всерьез поверят, что школа действительно требует от учащихся знания таких деталей, нужных лишь узким специалистам. После этого споры о содержании обучения будут вестись уже в совершенно фантастической, не имеющей никакого отношения к реальности плоскости.

Вместо формирования знаний предлагается сосредоточиться на развитии общих и специальных учебных умений, или, если воспользоваться модным современным термином, компетентностей. Авторы подобных предложений ссылаются на то, что в современных условиях, когда объем информации стремительно возрастает, объем приобретенных знаний теряет значение, а важнее всего становится способность добывать, критически осмысливать и интерпретировать информацию. Сама по себе эта мысль бесспорна. Невозможно не согласиться с утверждением, что в современных условиях «на первый план наряду с общей грамотностью и предметными знаниями выступают такие качества выпускника, как, например, способность разрабатывать и проверять гипотезы, умение работать в проектной форме, инициативность в принятии решений и т.д.»<sup>1</sup>. Хотелось бы лишь подчеркнуть в процитированном тексте слово «наряду».

Между тем, в методической литературе иной раз критика знающего подхода к обучению принимает иной характер. Выражается готовность пожертвовать знаниями в пользу развития, приводящая иногда к выводам, которые в лучшем случае можно назвать экстравагантными. Например, предлагается полностью отказаться от учебников и перейти к обучению детей по «документально-историографическим комплексам»<sup>2</sup>. Тем самым репродуктивная деятельность учеников уступит-де место творческому анализу, а ученик будет избавлен от навязываемого ему мнения автора учебника и сможет перейти к созданию «собственных интерпретаций изучаемых исторических событий»<sup>3</sup>. Фактически предлагается заменить учебник комплектом, включающим подборку документов и отрывки из произведений исследователей. Увы, в этом комплекте нет места систематическому или хотя бы просто последовательному изложению событий (ведь такое изложение будет непременно тенденциозным!). На практике это приведет к возрождению столь же порочного, сколь и старинного метода преподавания (не обучения):

1 А.Г. Каспржак, О.Б. Логинова, К.Н. Поливанова. Стандарт образования: история разработки и итоги. // Вопросы образования, 2004, №3, С. 31.

2 Ю. Троицкий. Текст учебника как дискурс. // История (Приложение к «1 сентября»), 2000, №29.

3 Там же.



учитель говорит (диктует), дети второпях записывают. В этом случае репродуктивный характер деятельности школьников лишь усилится, а тенденциозность подачи материала не только не уменьшится, но и станет абсолютно неконтролируемой и зачастую будет основана, увы, на элементарном профессиональном невежестве.

Если же учитель решит вообще отказаться от последовательного изложения событий, то велик риск пойти по пути британской школы, строящей изучение истории только на анализе документов. При этом документы могут относиться к совершенно различным эпохам — сегодня это Вторая Мировая война, завтра — Древний Рим, послезавтра — эпоха Тюдоров, и т.д. Мне довелось в 1999 году присутствовать на национальной британской конференции учителей истории и наблюдать работу английских учителей с документами нескольких типов (текст, фотографии, чертежи). Это было чрезвычайно интересно, этому действительно стоит у них поучиться. Но сами же англичане жалуются на низкий уровень знаний, на упадок интереса к истории. Изучение фрагментов источников вне широкого событийного контекста делает представления об историческом прошлом хаотичными и отнюдь не способствует повышению «компетентности» по отношению к настоящему. Не избавит это процесс обучения и от тенденциозности, поскольку интерпретацией является не только авторский текст, но и подбор документов, а тем более вопросы к документу.

Специфику информационного общества школе, несомненно, нужно учитывать, но это не должно вести к отказу от сложившейся в России системы школьного исторического образования, традиционно отличавшейся стремлением дать ученикам (с учетом возрастных особенностей) систематические знания. Попытка формировать аналитические умения без серьезного фундамента фактических знаний обречена на провал. Она неизбежно обернется спекулятивным подходом к истории, когда и документ, и работы исследователей нужны не как средство познания того, что происходило в прошлом (это фактически оказывается вообще неважным), а лишь как фундамент для создания детьми «собственных интерпретаций изучаемых исторических событий». Неважно, каковы будут эти интерпретации, важно, что собственные! Интерпретация становится, таким образом, важнее самого события.

Столь часто осуждаемая репродуктивная деятельность учащихся отнюдь не бесполезна. В современной школе ее роль заметно снизилась, и в результате не только резко ухудшились знания, но выпускники стали значительно хуже владеть устной и письменной речью — нередко они затрудняются ясно и точно выразить даже сравнительно простые мысли. Сформированность навыков репродуктивной деятельности является необходимым предварительным условием для развития аналитических способностей и критического мышления. Учитель С. Поляков несколько лет назад справедливо писал: «Когда ко мне обращаются знакомые: «Ребенок не успевает по



истории, что делать?» — я всегда отвечаю: «Тренировать память, учиться пересказывать текст учебника». Если повыкидывать из курса истории «лишние» детали и освободить учеников от «примитивных» заданий на воспроизведение, мы никогда не дождемся появления самостоятельно мыслящего поколения, ответственно и осознанно делающего свой выбор — не важно, в какой сфере. Потому что в основе сложных интеллектуальных операций лежат простые, и зубрежка — обязательное условие овладения герменевтикой. Другое дело, что сама по себе зубрежка ничего еще не гарантирует...»<sup>1</sup>.

И наконец — без систематического курса истории, без формирования внятных и последовательных (не чрезмерно детализированных) знаний по истории не будет понимания, в том числе и понимания процессов, происходящих в обществе сегодня. И никакое умение анализировать источники не избавит такого человека от опасности подвергнуться манипулированию со стороны различных, в том числе экстремистских, сил.

С вопросом о соотношении знаний и умений связан и другой немаловажный вопрос — соотношение фактических и теоретических знаний. В современном историческом сообществе велика обеспокоенность тем, что современные учебники (как и нынешние учителя) утратили методологические ориентиры<sup>2</sup>. В частности, указывается на недостаточную разработанность цивилизационного подхода, на не всегда оправданное применение теории модернизации или теории альтернатив. Думается, что для средней школы эти глубокие теоретические споры не имеют столь кардинального значения, как для науки или высшего образования. В школе (даже в старших классах) не следует допускать излишнего теоретизирования — нужно побольше рассказывать о том, что, как и почему происходило. Не так уж важны для школы споры о том, какой тип социализма был построен в Советском Союзе или в каком соотношении находились в Древней Руси рабовладельческие и раннефеодальные отношения, а вот о том, каковы были типичные жилищные условия советских граждан, или о том, по каким вопросам спорили «Новый мир» Твардовского и «Октябрь» Кочетова, рассказать стоит. Во-первых, для глубоких обобщений у школьников нет необходимого фундамента фактических знаний, а во-вторых, в силу возраста, их интересуют не сложные научные дефиниции, а конкретные знания. Это, конечно, не означает, что в школе не могут рассматриваться проблемно-теоретические вопросы. Но уровень обобщений должен быть доступным возрасту, а путь к ним — в основном индуктивным.

Утрата привычных ориентиров сказалась и на понимании воспитывающей роли школьного предмета «история». Иногда встреча-

<sup>1</sup> С. Поляков. История, опрокинутая в будущее // Школьное обозрение, 2000, №1, С. 33.

<sup>2</sup> См. материалы круглого стола «Каким быть современному школьному учебнику по отечественной истории XX века?», в частности, выступления В.Я. Гросула, В.Б. Жиромской, А.В. Голубева, Л.И. Семенниковой // Отечественная история, 2002, №3, С. 17, 23, 29–30, 40.



ются даже утверждения, что с точки зрения воспитания история ничем не отличается от физики или химии. Согласиться с подобными утверждениями невозможно уже потому, что история занимается отношениями между людьми, а следовательно, на примерах из прошлого формирует в сознании определенные модели этих отношений, заставляет задумываться об их приемлемости или, напротив, неприемлемости. Но нередка и другая крайность — преувеличенное и, в то же время, упрощенное и прямолинейное понимание воспитательной роли школьного исторического образования. В качестве анекдотического примера можно вспомнить, как несколько лет назад автор внутренней рецензии на учебник, написанный автором этих строк в соавторстве с А.Л. Юргановым, счел недопустимым упоминание о выдаче в средневековой Руси замуж 12-летних девочек, опасаясь, что в обстановке «нынешней беспардонной пропаганды похоти» это приведет к росту абортотворения у школьниц.

Гораздо серьезнее то, как в ряде случаев понимается сегодня патриотическое воспитание. То и дело раздаются голоса: «Не надо слишком много о страданиях, о репрессиях, это активизирует обиды...». Вспоминается бессмертная фраза: «Прошедшее России удивительно, настоящее ее более чем великолепно, а что касается будущего, то оно выше всего, что только может представить себе самое пылкое воображение». Автором этих слов был, как известно, А.Х. Бенкендорф, которого едва ли кто-то рискнет назвать большим патриотом России, чем М.С. Лунина, М.Ю. Лермонтова или П.Я. Чаадаева, нередко обращавшихся к своей родине не с восторженными комплиментами, а с горькими упреками.

Почему-то патриотическое воспитание средствами истории часто сводится к воспитанию военно-патриотическому. Истинный же патриотизм немислим без гражданственности и критического взгляда на свою страну, свой народ. Патриотом своей страны является не тот, кто изображает ее в розовых красках, а тот, кто говорит правду о ее прошлом, стараясь не допустить повторения трагических ошибок и бедствий в будущем. Часто приходится слышать один и тот же затасканный аргумент: «Франко-прусскую войну выиграл школьный учитель истории». Да, Бисмарк это действительно говорил. Но, во-первых, во времена франко-прусской войны не было ни радио, ни телевидения, ни интернета. А сегодня учитель и учебник отнюдь не являются единственными и даже главными источниками информации. Во вторых, Бисмарк говорил о завоевательной войне, а современная Россия, надо надеяться, никого не собирается завоевывать. А в-третьих, не следует забывать, что история посмеялась над любителем использовать ее в пропагандистских целях: через 48 лет тот же немецкий учитель истории войну проиграл.

Любые попытки в школьном курсе истории приукрашивать или просто замалчивать темные и страшные страницы прошлого, оправдывая это высокими патриотическими целями (а попросту — заниматься пропагандой), приведут к обратному результату. Вспомним,



как относились к учебникам истории школьники 70-х гг. Их полагалось заучивать, но доверять им никому даже не приходило в голову. В современных условиях утрата доверия к «официальной» истории обернется поиском ответов на неизбежно возникающие вопросы в книгах производителей сенсаций» (Фоменко и КО, Мулдашева, Ю. Петухова, Пикуля и т.п.) или безответственных экстремистов.

Не менее опасно и другое возможное последствие. Беда, если юноша выйдет из школы с чувством «патриотического» превосходства и презрительного высокомерия по отношению к другим странам и народам (увы, сегодня это происходит сплошь и рядом, иной раз и благодаря учителю истории).

Обучение истории в школе должно формировать гражданственность, понимание ценности свободы, непримиримое отношение к угнетению. Нужно рассказывать о подлинной истории своей страны и остального мира, по возможности избегая мифотворчества. Только так можно привить молодому человеку подлинную любовь к Родине и к ее прекрасной, и трагической истории.

Такое понимание роли исторического образования с неизбежностью ставит еще один вопрос: о соотношении исторического и в целом обществоведческого образования в школе. В советское время (с его предельной идеологизированностью!) история изучалась с 4-го класса по 10-й. При этом в 4-7 классах на ее изучение отводилось по 2 часа, в 8 — 3, в 9 — 4, в 10 — 3. Обществоведению отводился один год (X класс) при двух часах в неделю. В 8 классе изучались также «основы советского государства и права» (1 час в неделю). Предлагаемый в настоящее время базисный учебный план предусматривает изучение истории с 5 по 11 класс в объеме двух часов в неделю. На изучение обществоведения (в неполной средней школе — граждановедения) отводится столько же часов. Такое распределение учебного времени неприемлемо. Сколько-нибудь всерьез изучать юриспруденцию (основы права, граждановедение) в неполной средней школе рано. Вести же разговор о законе на уровне комиксов бессмысленно, а то и просто вредно. Несколько классных часов на юридические темы, возможно, с приглашением специалиста (юриста, сотрудника правоохранительных органов), умеющего разговаривать с детьми соответствующего возраста, несомненно, могут быть полезны. Факультативный или специальный курс по граждановедению для определенной группы старшеклассников и различные формы внеучебной деятельности, знакомящие школьников с правовыми проблемами (диспуты, конференции и т.п.) — тоже. Но изучать граждановедение в качестве предмета в основной сетке часов, рассчитанного на 2 часа в течение пяти лет, означает впустую тратить время. Основное предназначение граждановедения — формирование правового мировоззрения, знакомство с правовыми идеями. Но сделать это можно только в курсе истории, в процессе изучения развития общества и становления права. Изучение просветительских теорий и основополагающих юридических документов прошлого (начиная



с Великой хартии вольности) много полезнее для формирования правового сознания, чем штудирование конкретных норм права.

Не менее тесно должно быть увязано с историей изучение социологии и политологии. Экономике в современных условиях изучать, безусловно, необходимо, хотя некоторые ее темы можно, вероятно совмещать с изучением экономической географии. История философии — все же предмет исключительно для гуманитарных классов. Единый же курс обществоведения («человек и общество»), точнее — многие его разделы, к сожалению, практически обречен страдать теми же пороками, что и все сегодняшние варианты одноименных учебных пособий: беспредметностью и, в силу этого, вялостью и необязательностью ведущегося с детьми разговора. На практике, особенно при изучении «этических» разделов курса, получаются не то уроки, не то классные часы на воспитательные темы. Гораздо полезнее было бы интегрировать эти предметы с историей, оперирующей в целом тем же понятийным аппаратом, но применяющей его к анализу конкретного материала. Тогда и можно будет рассчитывать на способность наших школьников применять знания в незнакомой ситуации.

В настоящее же время о формировании подобных умений не приходится и думать. Причина тому — многократно раскритикованная, но тем не менее торжествующая «концентрическая» система исторического образования. Концентры вводились в расчете на то, что от 1/2 до 2/3 учащихся будут покидать школу после 9 класса, ограничиваясь неполным средним образованием. Естественно, казалось невозможным оставить их без хотя бы беглых представлений об истории XX века<sup>1</sup>. Это предположение решительно не оправдалось. Трудоустройство подростков, окончивших 9-й класс, крайне затруднено. Большинство детей (в крупных городах — подавляющее) продолжают учебу в полной средней школе. Поэтому основной аргумент в защиту концентрической системы оказался совершенно несостоятелен. Ставка на ученика, ограничивающегося 9-летним образованием, ошибочна еще и потому, что это — ставка на двоечника. Между тем, очевидно, что для этой категории учащихся нередко безразлично, рассказывали им в школе об Отечественной войне или нет — все равно никакими знаниями они не обладают, ничего не читают, а «компетентность» их близка к нулевой отметке.

Если ли у концентрической системы какие-либо реальные преимущества? Необходимо признать — есть. Применение концентрической системы позволяет не ограничивать изучение Древнего мира и Средних веков младшим подростковым возрастом, а возвращаться

<sup>1</sup> В ходе «круглого стола» в журнале «Отечественная история» А.С. Голубев с удивлением отмечал, что на другие предметы принцип необходимости полного прохождения курса в течение 9 лет «почему-то не распространяется». (См. Отечественная история, 2002, №3, С. 28). Это «почему-то» очень просто объяснить. И общество, и Министерство образования легко может примириться с тем, что значительная часть учащихся ограничится знанием планиметрии, а со стереометрией знакомиться не будет. Но невозможно допустить, чтобы треть или хотя бы четверть выпускников не получала в школьном курсе никаких знаний об истории последнего столетия, в том числе об Отечественной войне.





к рассмотрению этих эпох со старшеклассниками. Однако этим, пожалуй, список сильных сторон концентров и заканчивается.

Недостатки концентрической системы значительно перевешивают ее единственное достоинство. В рамках первого концентратора приходится рассматривать на уроках чрезмерно сложный для детей соответствующего возраста материал. Педагоги и историки неоднократно отмечали, что изучение истории XX века в 9 классе превращается в профанацию. «Дети в этом возрасте принципиально не способны адекватно воспринять данный раздел программы, непосредственно связанный с современными событиями, в силу чего учителю приходится идти на упрощение, примитивизацию и в конечном счете — выхолащивание материала»<sup>1</sup>. Но XX век — только верхушка айсберга. Невозможно изучать историю российского XVI века или европейского абсолютизма в 6 классе, если не сводить историю только к сказкам. Подобные аргументы можно множить.

Изучением неадекватного возрасту материала пороки концентрической системы далеко не исчерпываются. Учителя и ученики обрекаются на спешку, которая препятствует как усвоению знаний, так и формированию умений и выработке компетентности. Когда на изучение европейского средневековья отводится полгода в 6 классе, не только ни о какой тренировке учебных навыков, но и вообще ни о каком вдумчивом разговоре с детьми не может быть и речи. Хорошо помню, как в середине 90-х гг. городской методист на семинаре учителей истории Западного округа внушала: «Надо привыкать к тому, что вопросы «почему?» нам теперь задавать будет некогда!». Помню и многочисленные уроки, посещенные в рамках работы в городской комиссии по аттестации педагогических кадров в 1997–2002 гг. Когда на одном уроке «проходится» формирование централизованного государства в Англии и Франции, дети не только ничему не обучаются, но и не успевают ничего понять. Надежды на изучение истории на более высоком уровне в старших классах (второй концентратор и предназначен, по идее, для обобщения знаний) абсолютно иллюзорны. В результате скоростного прохождения (вернее, пробега) в первом концентре к началу второго концентратора какие-либо знания у школьников начисто отсутствуют. Поэтому в 10–11 классах приходится не обобщать ранее усвоенное, а заново изучать те же факты, причем вновь в скоростном режиме — ведь отводится на это всего два года. При этом у школьников возникает ощущение: а, это мы уже проходили, что-то слышали, скука!

Переход на концентрическую систему проводился негласно. К экспертизе и апробации этого «революционного» предложения не были привлечены ни учителя-практики, ни ученые-историки. Подавляющее большинство учителей воспринимает концентрическую систему резко негативно<sup>2</sup>. В 1999 г. учителя истории Западного ок-

<sup>1</sup> С. Поляков. Указ. соч., С. 32.

<sup>2</sup> Полными статистическими данными я, естественно, не располагаю. Однако, работая в течение шести лет в комиссии по аттестации педагогических кадров, я задавал вопрос о предпочтении линейной или концентрической системы примерно 150 учителям. Сторонники линейной системы преобладали в соотношении 15 : 1.



руга г. Москвы (40 человек) обратились в Московский Комитет образования с просьбой разрешить в столице «параллельное существование концентрической и линейной систем, оставив выбор за педагогическими советами учебных заведений». В 2002 г. в ходе обсуждения стандартов группа учителей и ученых направила в Государственную думу РФ письмо, в котором говорилось: «Мы считаем необходимым либо постепенно вернуться к линейной системе изучения истории в средней школе, либо разрешить школам свободно выбирать между линейной и концентрической системами в зависимости от конкретных условий». Среди авторов этого письма были народный учитель СССР Л.И. Мильграм, заслуженный учитель РФ, член — корреспондент РАО, директор центра образования №109 Е.А. Ямбург, доктора исторических наук А.Б. Каменский и А.Л. Юрганов, директора школ, авторы учебников, опытные московские учителя. Практически никакого отклика письма не получили.

По свидетельству ученых и преподавателей ВУЗов «предполагавшееся повышение уровня знаний учащихся при концентрической системе обучения на практике обернулось катастрофическими провалами в представлениях учащихся об истории... Причем речь идет не только о знании фактического материала. Ученики тех школ, которые перешли на концентр, гораздо хуже умеют осмысливать историю, их знания не только более скудны, но и совершенно хаотичны. В результате, во втором концентре они воспринимают вводимые элементы историософии хуже, чем дети, учившиеся по старой, «линейной» системе»<sup>1</sup>.

Внедрение концентров не только ухудшило уровень знаний выпускников школы, но и крайне затруднило им подготовку к экзаменам в ВУЗ, поскольку приемные экзамены по-прежнему ориентированы на линейную систему. Даже с переходом на ЕГЭ эта проблема кардинально не решится, поскольку ЕГЭ предусматривает не только примитивные тесты с выбором ответа (уровень «А»), но и написание развернутого ответа-эссе (уровень «С»), чему в рамках концентрической системы невозможно научить из-за нехватки времени.

В рамках телевизионной программы «Времена» 3 апреля министр образования А.А. Фурсенко фактически признал введение концентрической системы ошибкой. Однако уверенности в том, что начнется исправление этой ошибки, по-прежнему нет. Сегодня те школы (чаще всего лицеи и гимназии), которые упорно держатся за линейную систему, находятся в чрезвычайно сложном положении. Не говоря уже о нередком давлении со стороны органов образования, их ученики не могут участвовать в олимпиадах (те ориентированы на другую структуру преподавания). Пока вступительные экзамены проводят ВУЗы, это компенсируется несравненно лучшей подготовкой выпускников. Но если при введении ЕГЭ тесты будут

<sup>1</sup> А.В. Голубев. Структурные пороки и методологическая сумятица. Выступление на «круглом столе» «Каким быть современному школьному учебнику по отечественной истории XX века?» // Отечественная история, 2002, №3, С. 29.



также ориентированы на концентры и проверять начнут не историю России, а, скажем, историю мировых цивилизаций, последние островки школьного исторического образования будут уничтожены и ликбезовский подход воцарится окончательно.

Внедрение концентрической системы началось не только без апробации, но и без всякого обеспечения соответствующей учебной литературой, о чем также неоднократно писали в педагогических изданиях. За прошедшие годы создано много учебников, формально предназначенных для первого или второго концентрика. О том, что такое предназначение именно формально, свидетельствует распространенная практика обучения в 9 классе по учебникам для 11 класса и наоборот. Коротко говоря, учебники, якобы предназначенные для концентриков, либо гораздо более приспособлены к линейной, нежели к концентрической, системе обучения, либо упрощены до примитивности, в которой уже не остается ничего от отношения к истории как к науке.

Состояние учебной литературы — весьма болезненная проблема современного школьного исторического образования. Представления о том, каким быть современному учебнику истории, сегодня сильно различаются. Встречается мысль о том, что традиционный учебник устарел, а ориентироваться следует на европейские пособия для классов, аналогичных нашим пятому — восьмому. Отличительные черты таких пособий — очень сжатый авторский текст, крайняя скудость систематических сведений при обилии документальных фрагментов, иллюстративного материала, разнообразных заданий. Уверен, что целиком переходить на такие учебники нельзя, ибо это во многом равносильно отказу от учебника в принципе. Но применение таких пособий в качестве дополнительных полезно. Правда, видеть в них что-то принципиально новое не стоит: это просто совмещение хорошо известных в отечественной методике хрестоматии, пакета документов и задачника.

В обозримом будущем традиционный текстовый учебник истории в отечественной школе сохранится и будет преобладать. Важно, однако, понять, каким мы ходим видеть такой учебник. Ключевой вопрос здесь — объем. Предельное сокращение учебного текста, на которое сегодня вынуждаются авторы и издатели, ведет к тому, что ряд тем излагается скороговоркой. Особенно печально это выглядит при изложении вопросов культуры, где вместо внятного рассказа о научных и художественных концепциях появляются перечни ничего не говорящих ребенку имен. Крайнее сокращение материала обосновывается необходимостью избежать перегрузки школьников, о которой постоянно и не без основания говорят врачи и психологи. Но данный рецепт разгрузки учащихся абсолютно бесполезен, более того, он ведет к противоположному результату. Как ни неожиданно это звучит, перегрузку создает не пространственный учебник, а именно чрезмерно сокращенный. В предельно сжатом тексте не остается «воздуха», его нельзя читать, а можно лишь заучивать.



На практике же заучивание превращается в нудную и крайне утомительную зубрежку, потому что в таком учебнике нет логической связи и последовательности, в нем царит фрагментарность, в нем нет настоящего объяснения, а для серьезных обобщений не хватает исходных данных. Не лишние две-три страницы, которые необходимо прочитать, создают перегрузку в 8 или 9 классе (уж не говоря о старшей школе). Ее порождает скучный текст, работа с которым — не удовольствие, а тяжкая повинность.

Хороший современный учебник обязательно должен быть информационно-избыточным. Не следует требовать от учеников запоминания всех приведенных в учебнике фактов, имен, дат или цифр. Отобрать главное, необходимое для запоминания должен учитель совместно со школьниками в процессе работы над текстом. Информационная избыточность учебника освобождает учителя от роли передатчика информации, а учеников — от необходимости в течение всего урока записывать лекции. Не секрет, что чтение лекций давно уже не ограничивается только старшей школой, но распространяется и на 8–9 классы, где этот методический прием совершенно неприемлем хотя бы из-за отсутствия у школьников навыков ведения записей. С частью учебного материала школьники должны знакомиться до урока, опираясь на предложенные им опережающие задания. На уроке обсуждается и анализируется прочитанное дома, под руководством учителя изучаются наиболее сложные фрагменты текста. Учитель может уделить необходимое внимание обобщению, добавить образные характеристики, подчеркнуть какие-то важные на его взгляд вопросы. При таком подходе к учебнику и работе с ним никакой перегрузки не будет. Если же просто сократить учебный текст, то учитель немедленно «компенсирует» нехватку сведений своим рассказом на уроке, который дети вынуждены будут записывать, а дома учить по отрывочным и нередко бессистемным записям. А если учитель (или, что совсем уж чудовищно — методист) считает, что каждое слово учебника обязательно для запоминания, а каждый ребенок обязан выполнить все приведенные в учебнике задания, то проблема — в подготовке педагогических кадров.

Чрезвычайно важно, каким языком написан учебник. Развитие речи учащихся должно быть заботой отнюдь не только словесников. Это одна из важнейших задач школьного курса истории, а следовательно — и учебников. Учебный текст должен обладать некоторым академизмом. В нем неуместны избыточная публицистичность и полемический задор. Заботясь о доступности текста, ни в коем случае нельзя добиваться этого, подделываясь под «детский» язык. Наоборот, учебник должен постепенно приучать к языку науки<sup>1</sup>. Крайне осторожно следует пользоваться прямым диалогом с учеником в тексте

<sup>1</sup> Примеры чрезвычайно удачных в этом отношении учебников: М.Ю. Брандт. История средних веков: учебник для 6 класса общеобразовательных учебных заведений. М., 2002; О. Дмитриева, Л. Пименова, Р. Шукуров. От Средневековья к Новому времени. Экспериментальный учебник. М., 1997.



(тем более на «ты»), что многие подростки воспринимают как заигрывание и фальшь.

Одно из важнейших требований к учебнику — научность. Дело не только в том, чтобы не допускать откровенных фактических ошибок. Недопустима подмена научных данных некомментируемыми преданиями типа Велесовой книги<sup>1</sup> и экстравагантными суждениями, например, в духе Фоменко. Неприлично использовать давно устаревшие, отвергнутые наукой теории. Невозможно, например, чтобы вопреки современным научным данным автор учебника сообщал, что в XVI в. на Руси «в отличие от боярина, дворянин не имел права продать свою землю и передать ее по наследству». Не может быть в учебнике фразы «Бояре и служилые люди... составляли Государев двор»<sup>2</sup>, иначе дети так и поймут, что бояре служилыми людьми не являлись.

Очень важно в самом тексте учебника учить школьника разделять сведения источника и реальные факты. Учить этому, говоря о легендарности тех или иных сведений, сравнивая разные свидетельства, следует с самого начала школьного исторического образования — с пятого класса. Конечно, здесь чрезвычайно велика роль учителя, но и возможности учебника нельзя переоценить.

К сожалению, сегодня нередко появляются учебники, которые эту задачу игнорируют, смешивают легендарный и исторический материал, пренебрегают объяснением. Казалось бы, текст такого «облегченного» учебника точно доступен детям. Увы, это поверхностное суждение. Вот автор рассказывает шестиклассникам о борьбе за великокняжеский ярлык в XIV в.: «После смерти Ивана Красного наследником остался его девятилетний сын Дмитрий Иванович. Малолетством князя воспользовался князь Нижнего Новгорода Дмитрий Константинович, хитростью сумевший получить великокняжеский ярлык. Казалось, верховная власть ускользает из рук московской династии. Но рядом с маленьким Дмитрием оказались тогда верные соратники. Митрополит Алексей, желая положить конец посполновению нижегородского князя... отправился в Орду и склонил хана в пользу московского князя»<sup>3</sup>. Известно, что дети любят задавать вопрос «почему?» Но приведенный текст порождает такие вопросы и ни на один из них не дает ответа: Почему у московского князя оказались «верные соратники», а у других князей — нет? Почему митрополит поддерживал малолетнего московского князя, а не его взрослого оппонента? И вообще — что за соратники?

<sup>1</sup> Печальный пример подобного рода: А.П. Богданов, В.К. Лобачев, Э.А. Бессмертных. Отечественная история с древнейших времен до XVI века. 6 класс. Пробный учебник для общеобразовательных учебных заведений. М., 2001. Данная книга была рекомендована Координационно-экспертным Советом Московского комитета образования как пробное учебное пособие.

<sup>2</sup> Е.В. Пчелов. История России с древнейших времен до конца XVI века. Учебник для 6 класса основной школы. М., 2002, 199, 198.

<sup>3</sup> Там же, С. 158.



Не найдя ответов на эти вопросы, разобраться в происходящих событиях нельзя. Можно лишь бездумно и механически заучить, чтобы забыть через два дня. Увы, это не единичный пример.

Особую остроту приобрел в последние годы вопрос о количестве учебников. Конечно, ситуация, когда по каждому школьному историческому курсу насчитывается 8–12 учебников, едва ли нормальна. Но проблема — не в самом многообразии, а в том, что значительная часть действующих учебников не выдерживают критики по многим параметрам. Гораздо опаснее — возвращение к административному регулированию учебного книгоиздания. Это грозит отсечь от школы действительно высококачественные пособия. Представим себе, что будет решено: по этому курсу учебников достаточно, больше не надо! Но ведь очередной (12-й? 15-й?) учебник может оказаться самым лучшим.

В дискуссиях о школьных учебниках то и дело проявляется тоска по учебнику-монополисту. «Оправдано ли существование многочисленных учебников по отечественной истории XX в. или должен быть создан единый, допущенный и утвержденный Министерством образования РФ? На мой взгляд, наличие нескольких учебников оправдано лишь в вузах. Студент должен и уже в состоянии сопоставлять фактический материал и самостоятельно анализировать разные точки зрения. Это не под силу ученикам средней школы, для которых целесообразно создать единый учебник, снабдив его хрестоматией. Он может быть написан лишь коллективом авторов, которые обеспечили бы равномерное и равноценное освещение всех исторических периодов», — утверждает доктор исторических наук В.Б. Жиромская<sup>1</sup>. Ей вторит учитель из Ярославской области В.Ю. Ваганов: «Нам нужно не огромное количество учебников, а 1–2 хороших, которые отвечали бы требованиям программы и учебного плана»<sup>2</sup>.

Эти рассуждения не выдерживают критики. Во-первых, в достаточно сильных, подготовленных классах работа по нескольким учебникам одновременно, в том числе и сопоставление их материала, вполне возможна и нередко полезна. Мне приходилось видеть удачные уроки, построенные таким образом. Правда, это требует высокой подготовки самого учителя. Во-вторых, наличие нескольких учебников отнюдь не предусматривает их обязательного одновременного использования в одном классе и на одном уроке. Разные учебники нужны, прежде всего, для разных типов школ, для классов с разным уровнем знаний и интеллектуальных умений, для разных учителей, наконец. Поэтому абстрактное определение «хороший учебник» сродни «средней температуре по больнице».

<sup>1</sup> В.Б. Жиромская. Назрел вопрос о новой периодизации истории XX в. Выступление на «круглом столе» «Каким быть современному школьному учебнику по отечественной истории XX века?» // Отечественная история, 2002, №3, С. 22–23.

<sup>2</sup> В.Ю. Ваганов. Исходя из максимума, не всегда можно получить и минимум. // Там же, С. 33.



Коллектив или автор-одиночка будет работать над учебником, никакого значения не имеет и гарантией качества отнюдь не является. Лучший на данный момент учебник по истории России XIX в. написан Л.М. Ляшенко в одиночку, а некоторые учебники, написанные коллективами авторов и в советское время, и в наши дни, непригодны к использованию.

Требование соответствия учебника учебному плану и программе, безусловно, справедливо. Но этим требованиям может соответствовать и замечательный учебник, и совершенно бездарный. История — не математика, руководствуясь одной и той же программой, можно наполнить учебник совершенно различным, а то и диаметрально противоположным содержанием.

Идею конкурса учебников, после которого выбираются три лучших (почему не два? не пять?), едва ли можно считать удачной. К сожалению, подобные конкурсы в современных условиях не вызывают доверия, надежды на то, что выиграют действительно лучшие учебники, немного. Тем более, что после первого такого конкурса вместо обещанных трех появился загадочным (но вполне закономерным) образом почему-то один учебник-победитель.

Чрезвычайно сложен и вопрос об экспертизе учебников. Предполагается, что впредь все учебники будут проходить экспертизу РАО и АН РФ. По идее, это должно уменьшить субъективизм экспертных оценок. Но в обоих академических исторических институтах созданы собственные коллективы, занимающиеся написанием школьных учебников. Не приведет ли это к возрождению той ситуации, когда рецензентами Федерального экспертного совета являлись авторы учебников, решавшие, таким образом, судьбы своих конкурентов?

Согласен с генеральным директором издательства «Просвещение» А.М. Кондаковым, который считает, что «в ближайшие 5-7 лет мы должны вообще отказаться от грифования учебников, потому что есть учитель, школа, которые выбирают себе учебники, и есть государственный стандарт, исполнение которого является мерилом качества учебного процесса»<sup>1</sup>.

Если же такое полный отказ от грифования окажется невозможен, следует хотя бы изменить его систему. Из двух грифов — «допущено» и «рекомендовано» — следует оставить только первый. Гриф «допущено» должен свидетельствовать, что в учебнике нет грубых исторических ошибок и антинаучных рассуждений, призывов к насилию и разжиганию национальной вражды, иных экстремистских высказываний. Дальнейший выбор должен быть предоставлен школе. В настоящее время система заказа бесплатной учебной литературы работает неудовлетворительно даже в Москве. Заказанные учебники зачастую получить не удастся, зато те, которые никому не нужны, приходят иногда в несметном количестве.

<sup>1</sup> См. Н. Иванова-Гладильщикова. Учебники станут дороже и недоступнее. // Известия, 22 апреля 2005.



тве и лежат мертвым грузом, загромождая помещения школьных библиотек. Интересно бы посчитать, сколько средств таким образом потрачено впустую. В результате учителя нередко вынуждены закупать учебники на средства родителей, что, случается, приводит к скандалам и жалобам. Органы образования справедливо считают, что заставлять родителей приобретать учебники нельзя. Но тогда они должны и обеспечивать школы не «учебниками вообще», а именно теми, которые нужны учителю. Решить эту проблему можно, передав средства на приобретение учебной литературы в распоряжение самих школ (со строжайшим запретом тратить их на какие-либо иные цели). Решать, какие учебники приобретать, должен учитель (методическое объединение, кафедра). Определенное влияние на это решение может оказывать администрация и попечительский совет школы.

Но для того, чтобы учителя принимали решение грамотно, не наугад, следует регулярно знакомить их с новиками учебного книгоиздания (даже в Москве учитель не имеет возможности приобрести все появляющиеся учебники, а на периферии, особенно в сельской местности, он их вообще не видит). Эту задачу должны решать и педагогическая пресса (хороший опыт накоплен газетой «1 сентября», в которой регулярно выходит специальная вкладка «Учебники»), и учительские семинары, и курсы повышения квалификации.

Но самое главное — для того, чтобы учитель мог выбирать из широкого спектра учебников, а не ждать, что ему предложат «1-2 хороших», нужно повышать уровень подготовки самих учителей. К сожалению, даже люди, претендующие на высшую квалификационную категорию, нередко делают на уроках фактические ошибки, сообщают детям давно отвергнутые наукой сведения. К сожалению, эффективность курсов повышения квалификации в большинстве случаев невысока, а в школах преподают историю не только люди, окончившие вузы тридцать-сорок лет назад и с тех пор не прочитавшие ни одной серьезной монографии, но и те, кто вообще не имеет профессионального образования — ни исторического, ни педагогического. Поэтому, если в ближайшие годы ситуация с педагогическими кадрами принципиально не изменится, все прочие вопросы, поднятые в этой статье, можно будет не рассматривать — никакого значения это иметь уже не будет.