

УДК 37:94

ПРОБЛЕМЫ ИСТОРИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ

АЛЕНТЬЕВА Татьяна Викторовна,
доктор исторических наук, профессор
Курский государственный университет

АННОТАЦИЯ. Статья посвящена проблемам исторического образования в России на рубеже XX – XXI столетий. В ней затрагиваются дискуссионные проблемы проводимой в стране реформы в сфере образования. Автор критикует те разрушительные тенденции, которые возобладали в этой сфере, и ведут к деградации общества. В статье подчеркивается необходимость вдумчивого использования опыта изучения истории на Западе и использование всего лучшего, что сумела накопить советская система образования. Бездумное копирование иностранного опыта без опоры на национальные традиции может привести к самым печальным результатам не только в интеллектуальном плане, но в сфере духовно-нравственной.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: историческое образование; реформы образования; образовательные стандарты; Российские университеты и школы; школьные учебники; марксизм; либерализм; глобализация.

ALENT'YVA T. V.,
Dr. Hist. Sci., Professor of the Department of World History
Kursk State University

PROBLEMS OF THE HISTORICAL EDUCATION IN RUSSIA

ABSTRACT. The article deals with the problems of the Russian historical education at the turn of the 21st century. It touches upon debatable questions of the education reform carried out in our country. The author criticizes the destructive tendencies, which prevail in this sphere and lead to the degradation of the society. The article underlines the necessity of the thoughtful use of the Western experience of history teaching and best achievements of the Soviet educational system. Blind copying of foreign methods, forgetting the national traditions, can cause the most regretful results in both intellectual and moral spheres.

KEY WORDS: historical education, educational reforms, educational standards, Russian universities and schools, school textbooks, Marxism, liberalism, globalization.

В трехтомном труде, посвященном 200-летию юбилею Министерства образования, «Очерки истории российского образования» утверждается, что кризис отечественного образования преодолен. Авторы констатируют, что уже в 1990-е годы, освободившись от оков тоталитаризма, перейдя к гражданскому обществу и демократии, оно превратилось чуть ли не в самое лучшее в мире. Проблема же состоит в том, насколько соответствуют суровой действительности реалии, сложившиеся в образовательной сфере, особенно в отношении гуманитарных наук, в частности, исторического образования. Конечно, опыт Запада в сфере образования весьма поучителен и нуждается в обдумывании и в определенных заимствованиях. Наиболее дискуссионными вопросами, в том числе в сфере гуманитарного (исторического) образования, остаются: концентрическая система исторического образования в школе, эксперимент по внедрению

ЕГЭ в общегосударственном масштабе, переход на двухуровневую систему обучения (бакалавриат-магистратура), сохранение основополагающих прав и свобод вузов и др. Правда, подведение под внедряемые инновации законодательной базы должно было бы, по мнению властей, подвести черту под дискуссиями. На самом деле, отказ от обсуждения, от общенациональной дискуссии говорит скорее о недостатках и непродуманности проводимых реформ, чем о стремлении к нахождению оптимальных национально ориентированных вариантов, к консенсусу в содержательной части образования. Можно, конечно, радоваться и даже гордиться стандартизацией образования путем введения ЕГЭ и тестирования, но это не согласуется с главной задачей образования и воспитания: сформировать человека мыслящего, эрудированного, богатого духовно и нравственно. Особенно это касается гуманитарных наук. Ведь с самого начала было ясно, что механическое

Информация для связи с автором: alentyv@yandex.ru

отгадывание правильного ответа не может заменить познание закономерностей исторической науки. Это сознательная политика, направленная на понижение уровня образования. Из сборника тестов О.Н. Журавлевой по истории России для 10 класса школьники могут сделать интересные выводы: «что Гитлер, нападая на СССР, не собирався после победы отстранять Сталина от власти (с. 37); что один из союзников фюрера во Второй мировой войне являлся «мужественным, мудрым человеком» (с. 37); что И. Глазунов, А. Шилов и В. Тодоровский – деятели искусства, равновеликие Эйзенштейну и Шолохову (с. 78); что ваучеры были введены при «огосударствлении предприятий» (с. 81)». Машинное запоминание информации без ее анализа и обобщения противостоит естественно для человека. К этому добавляется неспособность школ обеспечить адекватную подготовку к ЕГЭ, а также масса неточностей, разночтений, неоднозначных формулировок и даже просто фактических ошибок в самих тестах. Статистика свидетельствует: из 1304793 выпускников (2005 год) ЕГЭ по русскому языку сдавали 652116 человек, из них на «отлично» смогли сдать 410 человек, математику сдавали 680154 человека, на высший балл сдали 163 человека.

То, насколько успешно стали внедряться в систему образования западные образцы не самого лучшего свойства, не может не вызвать реакцию отторжения у российских преподавателей и ученых. За многовековую историю сложилась российская национальная модель образования, в том числе в области преподавания истории. Ее приоритетами являются собственная трактовка университетской автономии и академических прав и свобод при сохранении доминирующей роли государства в определении единства требований, единых учебных планов. Действительно, российское образование нуждается в плодотворном синтезе, а не в бездумном копировании западных образцов. Отечественная система образования является важным фактором сохранения положения России в мире в ряду развитых индустриальных держав, ее международного престижа, а также фактором реформирования и модернизации страны. И это, разумеется, лишь подчеркивает необходимость изучения опыта других национальных школ и внимательного, бережного перенесения его достижений на российскую почву. В условиях формирования информационной цивилизации никто не может игнорировать глобализационные процессы, идущие, в том числе, и в образовании. Другое дело, какими будут достижения и потери в процессе внедрения инноваций западного образца, особенно в области изучения истории. По признанию преподавателей английских вузов, студенты XXI века утратили способность логически мыслить, правильно говорить: «Они даже не умеют безошибочно складывать слова в предложения... Их записи сложно понять: они получают высшее образование, при этом не могут грамотно писать на английском языке». Не случайно премьер-министр Великобритании Э. Блэр постоянно повторяет: «Образование будет главным увлечением моего правительства», и на нужды образования выделяется все большее количество

средств. По словам Э. Блэра, к 2010 г. системой высшего образования должно быть охвачено как минимум 50% молодежи¹.

Именно гуманитарные науки и, прежде всего, история формируют духовный потенциал человека, его гражданскую позицию. Как утверждали еще древние, история не только «учительница жизни», но и «великий воспитатель», поэтому государству не может быть безразлично, какими вырастут новые поколения – людьми, гордящимися своей страной и ее историей, или космополитами, живущими по принципу: «там, где хорошо, там и родина».

Бесконечно много писалось и говорилось о многообразии воспитательных функций истории, о ее значении в формировании человеческой личности. Можно вспомнить и привести немало высказываний великих людей по этому поводу. Пожалуй, наиболее важными из всех суждений является понимание необходимости сохранения исторической памяти народа. Любой человек, потерявший память о своем прошлом, совершенно беспомощен в окружающем его мире. Другое, не менее важное представление об истории – как смене поколений и связующей их нити. Самое опасное состояние общества, когда «прервалась связь времен». Вот почему нужна достаточно объективная история не только как наука о прошлом, но и преподавание истории не в русле конъюнктурных веяний. Изучение истории призвано формировать умение мыслить логически и творчески, оперировать сложным понятийным аппаратом, овладеть современными научными методами и многое другое. Курс истории учит духовности и гражданственности, когда воспитывает уважение, прежде всего, к собственной истории, к собственному народу. Это прекрасно понимают и политики и ученые на Западе. Известный ученый К. Леви-Строс утверждал, что XXI век будет веком гуманитарных наук или его не будет вообще. Президент США Дж. Буш-младший заявляет: «Для нас история важнее экономики».

О судьбах русского народа, его историческом пути, его предназначении, о смысле жизни всегда размышляли известные ученые, историки и писатели. Как не поразиться силе духа Д. Балашова, отразившейся в его прекрасных романах. В своем последнем интервью он говорил о величии русской истории: «Да, при жизни нам так часто важны материальные блага, и даже ту половинчатую мысль, что не единым хлебом жив человек, мы зачастую не приемлем или приемлем с трудом, но после смерти что ж остается от нас? И чем помнятся нам минувшие столетия, ушедшие поколения? Лишь сокровищница духа, деяния, созидающие народ, остаются единственной ценностью, способной избежать забвения»².

1 Очерки истории российского образования: в 3 т. Т. 3. М., 2004.

С. 164, 165.

2 Дискуссии в отношении проблем исторического образования начала века по существу закончились безрезультатно. См.: Вяземский Е.Е. Школьное историческое образование: опыт и проблемы // Новая и новейшая история. 2000. № 1; Карпов С.П. Историческое образование: размышления о путях развития // Там же. 2000. №2; Историческое образование в России: состояние и проблемы. Круглый стол // Там же. 2000. № 5.

Уже в период перестройки руководящей элитой был сделан выбор в пользу западных либеральных ценностей: рыночной экономики, конкуренции, индивидуализма и личной свободы. Все это должно было получить свое подкрепление в формирующейся новой идеологии общества, и, разумеется, в сфере исторического образования. Возник разрыв не просто с предшествующей советской эпохой, но со всей предшествующей русской культурой, с великой национальной литературой, с идеями Л. Толстого, Ф. Достоевского, русских религиозных философов к. XIX - н. XX вв. Н.А. Бердяев одной из главных причин кризиса культуры считал равнодушие интеллектуальной элиты к народу и призывал собратев-интеллигентов не забывать о своем общественном призвании «служения высшей цели», истолковывал христианство как «религию свободы, любви, милосердия, особой человечности». «...Клянусь честью, что ни за что на свете я не хотел бы переменить отечество или иметь другую историю, кроме истории наших предков, такой, какой нам бог ее дал», – такой завет оставил потомкам А.С. Пушкин.

В антропологической модели, разработанной в России в начале XX века православными философами, человек есть соборная личность, средоточие множества человеческих связей. Здесь человек всегда включен в солидарные группы (семьи, деревенской и церковной общины, трудового коллектива). Обыденным выражением этой антропологии служит девиз: «Один за всех, все за одного». Очень важно для традиционного русского общества понятие народ как надличностная общность, обладающая исторической памятью и коллективным сознанием. В народе каждое поколение связано отношениями ответственности и с предками, и с потомками. Вот почему так мучителен бывает разрыв времен связующей нити для русского менталитета. Вот почему для русского человека так важны: «любовь к родному пепелищу, любовь к отеческим гробам».

В Новое время, по мере того как складывалась современная западная цивилизация («Запад») и колониальные империи, в западной общественной мысли возникло различие двух образов жизни человека — цивилизованного и дикого. В пределах западной культуры человек живет в цивильном (гражданском) обществе, а вне этих пределов — в состоянии «природы». Так возникла идеология, получившая название евроцентризм. Ее главная идея в том, что существует единственный правильный путь развития общества («столбовая дорога цивилизации»), который удалось пройти Европе (Западу). Остальные страны и народы уклонились от этого пути или отстали. Однако рано или поздно они пройдут весь этот путь, но с излишними страданиями и потерями. Именно на таких позициях фактически оказались большинство современных учебников истории. Вот как описывается исторический путь России в одном из современных учебников, рекомендованных Министерством образования и науки РФ: «Историю России можно изобразить в виде бесконечной дороги, по

которой мчится, гремя бубенцами, знаменитая гоголевская «птица-тройка». Местами эта дорога находится в относительно хорошем состоянии, местами — в довольно скверном, а местами кажется и вовсе не проезжей». Далее следуют утверждения о полном тупике, в котором оказалась страна: «Современная Россия представляет собой сложное и противоречивое общество, одной из особенностей которого является то, что принято называть кризисом идентичности. Общество не имеет сегодня ясного представления не только о своем будущем, но и о прошлом. И то и другое видится совершенно по-разному в свете разных политических взглядов и личностных оценок. Россия потеряла привычные ориентиры во времени и пространстве. Под сомнением оказалась и складывавшаяся на протяжении веков система нравственных ценностей» (Борисов Н.С. История России с древнейших времен до конца XVII века. М., Просвещение, 2005. С. 4, 17).

Несмотря на провозглашаемые еще в перестройку плюрализм мнений и свободу дискуссий, либеральная идеология оказалась господствующей и, вытеснив преобладавший ранее марксизм, заняла доминирующие позиции в образовании. Причем ее господство даже не подлежит сомнению, хотя и признается, что существуют другие идеологии.

Историкам, не равнодушным к собственной стране и дальнейшим перспективам исторического образования, приходится вести настоящую «битву за историю», поскольку ее фальсификация стала обычным делом, как в прессе, так и в электронных СМИ, а также в школьных и даже вузовских учебниках³. Некоторые причины этого явления раскрывает в своем интервью 1996 г. академик РАН, заведующий кафедрой отечественной истории XX-XXI вв. истфака МГУ, Ю.С. Кукушкин: «Надо учитывать личный шкурный интерес многих так называемых «историков», которые процветали, порой даже занимали высшие идеологические посты при старой системе, а потом, изменив свои взгляды, продолжали паразитировать на исторической науке. Они очень не хотели бы, чтобы читающие люди обращались к написанному ими в прошлом. Что говорить, если, опираясь на одни и те же факты, они строили конструкции, которые позволили им сначала до хрипоты кричать «ура» и «да здравствует», а потом предавать анафеме то же самое время»⁴.

Искажение образа прошлого объясняется и экспортом в нашу историческую науку и образование концепций русской истории, созданных на Западе. Можно сослаться на американские учебники истории, которые утверждают, что все историческое развитие России от Владимира до Ивана IV является эпохой становления русского авторитарного государства, два фактора при этом сыграли решающую роль: византийское влияние, приведшее к принятию православия, и монгольское нашествие на Русь. Оба эти собы-

3 Сергеев В., Дмитренко И. Реформа образования: стандартизация и сегрегация как необходимые условия коммерческого успеха // *vpered.org.ru*

4 Высшее образование сегодня. 2006. № 10. С. 44-46.

тия рассматриваются как ключевые в понимании особого «антизападного пути» исторического развития России и ее «извечной отсталости».

Именно утверждения о «рабской душе» России, об отсутствии у русских навыков демократии отвергают серьезные ученые-историки. И. Фроянов считает, что у Запада и России совершенно разный опыт. На Западе получила развитие представительная демократия, при этом народ оказался в большинстве случаев отрешен от реальной власти. Социологические опросы в США показывают, что 80% населения не верят политикам, а на выборы является едва 30% избирателей. «Совершенно иной исторический опыт у России. Демократия здесь появилась давным-давно, но имела принципиально иную форму – это была «непосредственная демократия», когда вся Древняя Русь (а не только Новгород и Псков) была системой общин, где верховная власть принадлежала сходу жителей, а князь являлся всего лишь чиновником, нанятый сходом для выполнения военных, исполнительных и судебных функций».

Рассуждая о России как цивилизации и культуре, историк В.В. Кожин отмечал совершенную уникальность нашего исторического опыта. «Сложившееся тысячелетие назад вблизи 60-й параллели северной широты и в зоне континентального климата государственность и цивилизация Руси в самом деле уникальное явление; если ставить вопрос теоретически его как бы вообще не должно было быть, ибо ничто подобное не имело места на других аналогичных территориях планеты». Кожин убежден в том, что Россию нельзя сделать государством западного типа, это – утопия. В то же время весьма важны и злободневны его размышления о месте каждой личности в историческом процессе, об ответственности каждого из живущих за судьбы своей страны. «История вовсе не отделена от частной жизни каждого из нас. Так что говорить о возможно ином течении истории бесперспективно. История текла бы иначе, не будь Пушкина, не будь вас, меня, любого из живущих и живших людей». Он очень высоко оценивал значение советской цивилизации: «Основные итоги того, что совершилось в XX веке в России, никак нельзя «отменить», – как невозможно оказалось отменить Французскую революцию»⁵.

Именно предание забвению опыта строительства социализма в нашей стране, отказ от идей Великого Октября, отмежевание от достижений советской системы образования стало одним из главных направлений в современном историческом образовании, его поворота к западным образцам как к лучшим во всех отношениях. Но подобный отказ от собственного исторического опыта, односторонняя переоценка ее наиболее героических и трагических страниц, как показывает наше мучительное и непростое время углубляет раскол в обществе и разлом в национальном сознании. Вот как оценивает советское время академик Ю.С. Кукушкин: «Прежде всего, никогда не забываю, что если бы не

Октябрьская революция, едва ли многие, мне подобные, могли получить образование и заниматься любимым делом... То было время массового героизма. Ради великой цели народ сознательно шел на жертвы, отказывая себе в самом необходимом. Произошел небывалый всплеск его духовности, выброс невиданной энергии, подобной солнечному протуберанцу. Никогда ни один народ в мире не переживал такого стремительного подъема, не развивался так быстро, особенно в области культуры». Нельзя не сослаться также на суждения философа А. Зиновьева, который утверждал: «Я считаю советский период вершиной российской истории. Не будучи апологетом коммунизма, я считаю этот период поистине удивительным. Пройдут века, и потомки будут с изумлением и восхищением изучать это время, поражаться, как за удивительно короткий срок в стране, жившей в кошмарно трудных условиях, было сделано так много. Да, было и много плохого, были преступления, ошибки, разочарования. Но все равно это была величайшая эпоха в истории России и один из величайших феноменов в истории человечества»⁶.

По меткому наблюдению испанского историка А.Ф. Ортиса, советская интеллигенция не поняла «народного, традиционного компонента в советском проекте». «Такое положение привело к странному парадоксу. Вместо того чтобы изучать реальный опыт социализма в его разных вариантах (советский, китайский и т.д.) исходя из конкретного анализа общества в его историческом контексте, этот опыт изучался посредством его сравнения с теоретическими текстами Маркса и Энгельса... Наблюдая развитие событий после гибели СССР, логично задать вопрос: не пора ли взглянуть новыми глазами на историю практики коммунизма?»⁷.

Как бы мы ни пытались уйти в своих рассуждениях о судьбах современного исторического образования в России от противопоставления социализма и капитализма, выстраивая постоянную антитезу: тоталитаризм – демократия, неизбежным для серьезных ученых является продолжение дискуссий, а не их подмена и навязывание западных либеральных теорий, как единственно верных. Если Фридман или фон Хайек воспевают преимущества рыночного конкурентного общества, то многие серьезные философы XX в., такие, например, как А. Тойнби или М. Хайдеггер, были убеждены в неизбежности перехода общества к социализму. В 1969 г. Хайдеггер писал: «Что касается будущего, то я больше уверен в социализме, чем в американизме».

Конечно, выглядит странным контрастом с современными тенденциями в западной исторической науке нежелание авторов программ, школьных и вузовских учебников сколько-нибудь серьезно относиться к марксизму, а тем более его изучать. Можно, конечно, справедливо критиковать старые учебники за создание «бе-

6 Заветра. 2000. № 33.

7 Королева Л.Г. Основные идеи русской философии XIX-XX вв. Курск, 2001. С. 213, 216.

5 См.: Социально-гуманитарные знания. 2007. №1; <http://www.stoletie.ru/>.

лых пятен», за чрезмерное внимание к рабочему движению, к социализму, марксизму и т.п. Но для чего создавать новые «белые пятна»? Ни в одном из современных школьных или вузовских учебников невозможно обнаружить объективное изложение марксистской концепции. Краткий пересказ идей «Манифеста Коммунистической партии», который фрагментарно, без всякого анализа, присутствует лишь в некоторых учебниках, конечно, не может создать у читателя адекватного представления о личности Маркса или о сути его учения⁸. Если утверждается, что Маркс был крупным ученым, то не плохо было бы сообщить о «Капитале» как его основном труде, проинформировать школьников, какие открытия им были сделаны, верные или ошибочные. Даже биографиям основоположников марксизма не повезло. Новым «белым пятном» становится история Союза коммунистов, I и II Интернационалов, революционного рабочего движения. Вот как, например, описывается восстание силезских ткачей в одном из школьных учебников: «Особой жестокостью отличался фабрикант Цванцигер. Невыдержавшие ткачи в 1844 г. разгромили дом хозяина, фабрики в соседних селениях. Вызванные воинские части подавили восстание» (Пунский В.О., Юдовская А.Я. Новая история. 1640-1870. Учебная книга для 9 класса общеобразовательных школ. М.: 2002. С. 196). Впрочем, более современные учебники также лаконичны (Загладин Н.В. Новая история. XIX- начало XX века. Учебник для 8 класса основной школы. М.: Русское слово, 2003. С. 80).

В одном из своих интервью И. Фроянов прямо говорил об общественном долге ученых историков: «Как-то изучая смутное время, я наткнулся на интересное признание» «Когда царь Борис (Годунов) губил страну и творил беззакония «все благороднейшие онемели, были безгласны как рыбы»... Насколько современно это звучит сейчас. Преподаватель истории имеет особый долг перед обществом, потому что «судьбы народов сокрыты в его истории», и в переломные для общества минуты прямая обязанность представителей нашей науки – от чисто научных обобщений подняться до гражданской позиции. Сравним реакцию греческой общественности, в том числе церкви по поводу содержания школьных учебников. Они резко выступили против учебников по новой истории (к. XVIII-к. XX вв.), введенных с этого учебного года в греческих гимназиях. Авторы учебника, по мнению экспертов, переборщили с толерантностью, аккуратно обойдя все вопросы отношений Греции с ее соседями, которые по сей день сохраняют остроту. По сравнению со старыми учебниками из нового исчез раздел о греках, убитых турками за веру, почти ничего не говорится об антигурецких восстаниях греков, не упомянут геноцид греков и армян во время Первой мировой войны.

Одним из приоритетных направлений современной реформы образования провозглашается

⁸ Зиновьев А., Ортис А.Ф., Кара-Мурза С. Коммунизм. Еврокоммунизм. Советский строй. М., 2000. С. 135.

повышение его качества. Главной проблемой остается содержание исторического образования. Несомненно, что оно неотделимо от качества учебно-методической литературы, предназначенной, прежде всего, для школы. В распоряжении современного учителя истории оказались десятки учебников, причем с очень скромными тиражами, которые должны были знаменовать утверждение вариативности и диверсификации в преподавании истории. На деле об этом говорить не приходится, поскольку практически все учебники нового поколения написаны в рамках единой либеральной идеологии. Очевидно, следует приветствовать попытки авторов преодолеть заидеологизированность прежних советских учебников, многие оценки которых, несомненно, устарели. Весьма положительным является стремление авторов ввести новые значительные разделы, посвященные быту и нравам. Расширены материалы по истории общественной мысли. Вводятся биографии предпринимателей, дополнены сведения о политических деятелях, особенно за счет коронованных властителей Европы. Есть информация о борьбе за женское равноправие и т.д. Появились новые, более объективные оценки американской и французских конституций, значения буржуазных революций и т.д.

Очень хорошо, что обновляется содержание, но, несомненно, это не может осуществляться за счет качества, при нарушении научности изложения, без достаточной аргументации, без опоры на теоретические выводы и наблюдения ученых. Большинство учебников по истории нового времени зарубежных стран написаны не специалистами, а методистами, школьными учителями и просто любителями. В Курске и вовсе был анекдотичный случай, когда автором учебника по истории оказался бывший преподаватель сопромата, вышедший на пенсию (Кострыкин М.И. История нового времени стран Европы и Америки. Курск.: ГУИПП «Курск», 1996). Неудивительно, что количество ошибок, неточностей, искажений имен, дат, фамилий в некоторых учебниках превышает все допустимые нормы. Примером может служить учебник Е.Н. Захаровой «Новая история. Мир в XV-XVIII веках» для 7 класса (М.: Мнемозина, 2002). Перечень допущенных ею ошибок, составленный автором данной статьи, едва уместился на 12 страницах убористого текста.

Небрежность авторов присутствует даже в оформлении, в стиле изложения, в хронологии. Не продумана последовательность изложения, часто нарушается внутренняя логика, структура, соразмерность. Преобладает описательный характер подачи материала в ущерб аналитичности. Конечно, хорошо, что ученики и учителя должны ломать головы над вопросами, поставленными авторами. Но неплохо было бы авторам показать, как это должно делаться. Например, четко сформулировать задачи революций, определить причины поражения того или иного социального движения. Прежние учебники выделяли главное, и тем самым как бы навязывали свое мнение. В новых учебниках ясно видно

стремление к плюрализму. По крайней мере, в подборе документов. И это хорошо, но в определенной степени. Все же учебник имеет определенные функции. Он должен учить, объяснять, помогать в поиске информации. Если он не служит этим целям, то в чем отличие учебника от научного труда или популярной брошюры?

Никто не станет отрицать, что именно школьные учебники закладывают основы исторических знаний в обществе. Известный французский историк М. Ферро писал: «Не нужно себя обманывать: образ других народов или собственный образ, который живет в нашей душе, зависит от того, как в детстве нас учили истории. Это запечатлевается на всю жизнь»⁹. Наверное, никому из историков небезразлично, с какими знаниями выйдут из школы юные граждане нашей страны. Концентрическая система исторического образования, уже кажется окончательно утвердившаяся, привела к ряду негативных последствий, особенно в области всемирной истории. Конечно, замечательно, если школьники как можно лучше изучат историю своей страны, но при этом им не с чем будет сравнивать ее достижения и ошибки. Компаративистский метод познания всегда дает основу для более объективного отношения, как к прошлому собственной страны, так и других народов.

Перенесение основного курса зарубежной истории в V-IX классы приводит к тому, что ученики в силу возрастных особенностей оказываются неспособными усвоить основные события и понятия всемирно-исторического процесса. Особенно это касается новой и новейшей истории. Никто не оспаривает, что современный мир нельзя понять, не зная, прежде всего, событий и явлений XVI-XX веков. Напротив, представляется просто необходимым углубленное изучение именно конкретной истории зарубежных стран во всем ее многообразии и единстве с тем, чтобы заложить у школьников основы понимания современных событий. Именно об этом твердили создатели концентрической системы, и при этом на всемирную историю выделили 30% учебного времени, отдав 70% – истории России. Разумеется, ни о каком оптимальном соотношении курсов говорить не приходится. При минимальном количестве часов углубленное изучение всемирной истории просто невозможно, а попытки ее рассмотрения через призму цивилизационного подхода ведет к тому, что живая ткань истории заменяется общими социологическими схемами, теоретическими построениями, часто не понятными и неинтересными для школьников (Загладин Н.В. *Всемирная история. Век XX. Учебник для 11 класса общеобразовательных учебных заведений*. М.: Русское слово, 2005). Примером того, как можно вообще изгнать живую историю с ее многообразием событий, фактов и явлений служит вузовский учебник «Новая история стран Европы и Америки XVI-XIX века» (М.: Владос, 2005) под редакцией А.М. Родригеса и М.В. Пономарева. Кроме общих тенденций со-

циально-экономического, политико-правового, идейного и научно-культурного развития, авторы ничего больше в истории не видят. Исчезли даже такие крупные события, как Великая французская революция, как, впрочем, и все другие революции, реформы, международные конфликты и т.п. Авторы игнорируют даже простую хронологическую последовательность излагаемого ими материала.

Вслед за концентриками появились «модули», представляющие собой фрагменты общего курса, иногда не связанные друг с другом ни логически, ни хронологически. Поэтому историю мы будем учить так: сегодня – Холокост, завтра на выбор: гладиаторские игры или охота на мамонта, послезавтра – средневековые королевские династии. Серьезное же изучение истории невозможно без причинно-следственных связей, при подобном подходе теряется главное – фундаментальность и целостность в освоении этой научной дисциплины.

Современные учебники, которые вышли в свет в последнее время и получили рекомендацию Министерства образования и науки РФ, вызывают серьезные сомнения и возражения в концептуальном и содержательном планах¹⁰. Удивительно, как легко их авторы берут дискуссионные проблемы и включают в школьный учебный процесс. Прежде всего это относится к цивилизационной теории. Во всех школьных учебниках приводятся разные определения феномена цивилизации, каждый раз авторские. Каким образом в этой проблеме смогут разобраться школьники и их учителя? Остается только посочувствовать им. Фактически цивилизационная теория присутствует в современных школьных учебниках в том недоработанном виде, в каком она уже сложилась в отечественной исторической науке, то есть как симбиоз цивилизационной и формационной теорий. Отсюда пестрота в терминологии (индустриальная цивилизация, капитализм, буржуазное общество, капиталистический уклад, техногенная цивилизация и т.д.). И эклектика в изложении материала, когда «устаревший», по мнению авторов, марксистский классовый подход соседствует с чисто либеральным, причем сами авторы даже не замечают подобных противоречий.

Анализ учебников по новой истории зарубежных стран показывает, что стремясь изгнать прежние штампы и стереотипы, авторы зачастую оказываются в плену новых. Главный идеал – современная западная демократия и идеи либерализма. Они рассматриваются неисторично. От провозглашения прав человека до их практической реализации в жизнь человечество прошло длинный и сложный путь. И нельзя категорично утверждать, что этот процесс уже завершен в конце XX столетия. Авторы практически всех учебников видят торжество демократии уже в XVII-XVIII вв., когда были приняты первые политические документы, провозгласившие права человека. Происходит фактический отказ от фундаментального принципа историзма.

9 Молитва за Россию // Советская Россия. 8 апреля 2000.

10 <http://www.regions.ru/news/2065851>

Многие исторические концепции, модные в свое время на Западе, вводятся в школьный курс новой истории некритически, что ведет к сознательной или неосознанной искажениям исторической действительности. Осуждение капитализма и капиталистической эксплуатации сменяется его апологетикой с позиций известной «школы бизнеса». В некоторых учебниках возникновение буржуазного общества именуется не иначе как «чудом», вершиной человеческой цивилизации (Хачатурян В.М. История мировых цивилизаций с древнейших времен до начала XX века. Учебное пособие для 10-11 классов общеобразовательных учебных заведений. М.: Дрофа, 1996. С. 154-159). И это говорится применительно к эпохе «первоначального накопления капитала», которая была отвратительно жестокой и кровавой. Понятие эксплуатации из учебников выбрасывается совершенно, словно ее не было даже на стадии раннего капитализма или в более ранние эпохи.

Роль капитанов индустрии занимает авторов учебника гораздо больше, чем положение простого народа. Биографии бизнесменов носят зачастую идеализированный характер. Особенно странными являются утверждения о высоком моральном облике представителей буржуазии. Конечно, среди них были разные люди. Но утверждать, что преобладали предприимчивость, бережливость, скромность, и замалчивать алчность, расточительность, беспощадную конкурентную борьбу и т.д. является ли это правомерным? Если на Западе, в частности, в США, изучению истории простых людей сейчас уделяется достаточно внимания, у нас по-прежнему преобладают общие фразы о плохом или терпимом уровне жизни с некоторыми краткими характеристиками. Русским школьникам ничего не скажут имена Н. Хейла, П. Ривира, Б. Росс. А жаль! Для авторов ряда учебников простые люди – это жестокие и голодные плебеи. Почему же их не заинтересует вопрос, кто их довел до такой жизни? Подавление народных восстаний изображается как торжество порядка и стабильности, без всякого осуждения политики властей или сочувствия к их участникам.

Негативное отношение к революциям преобладает, несмотря на необходимость говорить об их позитивных результатах, способствовавших утверждению новой буржуазной цивилизации и устранению препятствий для их развития. В.О.Пунский, А.Я. Юдовская так суммируют итоги революций 1848 года: «Тысячи жизней, моря крови, голод и разруха – цена этого пути» (Новая история. 1640-1870. М., 2002. С. 219). Иногда осуждение революций принимает еще более странную форму. Например, описание казни Карла I и Людовика XVI должно, по мнению авторов, внушать ученикам сострадание именно к коронованным жертвам правосудия. Но почему бы авторам не вспомнить один из основных принципов правового государства – равенство всех перед законом, и не попытаться, исходя из этого, взглянуть на эти события. Непонятно также, почему жестокость революций должна больше осуждаться историками, чем варварство ре-

лигиозных и завоевательных войн или абсолютистских режимов. Моря крови, оказывается, проливаются только революционерами. А как же быть с миллионами погибших в захватнических, династических войнах? У авторов новых учебников не находится сочувствия к жертвам религиозного фанатизма, не встречается осуждения, например, Варфоломеевская ночь. У них не находится резких слов в адрес «кровавого законодательства» Тюдоров. Все коронованные деспоты оказываются в изложении авторов школьных учебников во всех отношениях положительными личностями. Почему бы им не вспомнить о квалифицированной казни в Англии, сожжениях заживо еретиков и ведьм, четвертованиях, колесованиях и т.п. Публичные казни и пытки стали запрещаться только в отдельных странах Европы в конце XVIII века. Даже довольно прогрессивный французский уголовный кодекс (1810 г.) вводил в качестве позорящих наказаний выставление у позорного столба, клеймение, бичевание и т.п. Что уже говорить о гражданской казни, практиковавшейся в передовых странах Европы на протяжении почти всего XIX века, которая живого человека превращала как бы в несуществующего? Лучше бы авторы новых учебников больше внимания обращали не на жестокость, как таковую, а на развитие идей гуманности и милосердия, и потратили бы место в учебнике не на описание биографии какого-нибудь прусского короля Вильгельма I, а рассказали об А. Дюнане и Ф. Найтингел, создании Красного Креста, о движении сторонников мира, о развитии филантропии и т.п.

В новых учебниках совершенно стирается различие между справедливыми и несправедливыми войнами. Но какое-то разделение войн должно быть, иначе школьники так и не поймут, почему человечество так много воевало. Уже говорилось выше, что жестокость войн вообще не вызывает осуждения авторов новых учебников. А ведь в период Тридцатилетней войны дело доходило до людоедства. На полях сражений наполеоновской эпохи остался цвет молодого поколения Европы. В некоторых тюрьмах и концлагерях американской гражданской войны Севера и Юга были ужасающие порядки. Фактов таких очень много, но они отсутствуют в учебниках нового поколения, так как не вписываются в общую концепцию – осуждать революции и восхвалять реформы. И этому не мешает тот очевидный факт, что реформы в первый период новой истории постоянно проигрывают революциям и по масштабу решаемых задач и по срокам проведения в жизнь. Даже авторы вынуждены постоянно констатировать неспособность правящих кругов Европы XVII-XIX вв. с помощью реформ предотвратить революционный взрыв. Только в конце XIX-начале XX веков реформы становятся более эффективными.

Главная проблема, возникшая для преподавателей истории в вузах, – постоянное сокращение часов, в особенности, на всемирную историю. То, что происходит, напоминает «шагреневую кожу» О. Бальзака. До какого предела ее можно

урезать? До какого уровня часов можно сократить лекционные курсы? На заочном отделении истфака объем часов, отводимых на изучение истории нового времени стран Европы и Америки (XVI-XIX вв.) составляет всего 20 часов, следовательно, примерно, 6-7 часов на каждое столетие. Количество семинарских занятий сведено к 6 часам (т.е. к трем темам). Что здесь может предпочесть преподаватель? Реформацию в Германии? Войну за независимость в США? Великую французскую революцию? Или основные тенденции в каждом столетии?

Нельзя сказать, что ситуация гораздо лучше на дневном отделении: 68 часов – весь лекционный курс по истории нового времени. При том, что в советское время выделялось 140 лекционных часов на эту учебную дисциплину, существовавшую тогда в более узких хронологических рамках (сер. XVII - нач. XX вв.). Впрочем подобное сокращение часов относится ко всем курсам всеобщей истории, начиная с истории древнего мира.

Избавление от догматического марксизма советской эпохи многие восприняли как «бегство к свободе». На самом деле современная эпоха сыграла с отечественными историками злую шутку. На Западе растет интерес к марксистской интерпретации истории, в нашей стране целенаправленно стараются забыть даже азы этой теории. В этом году произошло знаковое событие в книгоиздательской сфере, впервые в постсоветской России в издательстве «Социально-политическая мысль» напечатан «Манифест коммунистической партии» К. Маркса и Ф. Энгельса. О современном отношении мире к теоретическому наследию авторов «Манифеста» свидетельствует факт, что по опросам английской ВВС, Карл Маркс признан величайшим мыслителем II тысячелетия. В 2006 на аукци-

оне Сотби первое издание «Манифеста» было продано за 180 000 долларов.

Современный постмодернизм, конечно, изменил видение и интерпретации исторического прошлого. Но насколько правомерно бездумное следование модным теориям? Конечно, можно без конца, уверовав, что «история – это только текст», искать скрытые смыслы этого бесконечного текста, опираясь на достижения лингвистики, герменевтики и других гуманитарных наук. Междисциплинарность, безусловно, стала достижением в научной инструментарии современного исследователя, также как дискурсивный анализ и многое другое. Но, как всегда парадокс истории состоит в том, что она вовсе не текст и не «слово» (хотя и это тоже), но, прежде всего, «дело» – т.е. реальные действия реальных людей в различных сферах жизни общества.

Современный историк, бесспорно, должен быть наравне со своим веком. На это указывал В.В. Путин, отмечая, что «сами педагоги должны пройти свой путь – путь обновления подходов к воспитанию, внедрения современных образовательных технологий. К тому, чтобы квалифицированно работать с программами дистанционного обучения и широкими возможностями Интернета». Но, это на наш, взгляд не отменяет традиционные формы обучения: лекции и семинары. Живое общение с преподавателем не может заменить никакая умная машина, а культуру книжного чтения – общение с Интернетом¹¹. Оптимальный путь остается в сочетании традиций и инноваций, в бережном отношении к собственному национальному опыту исторического образования, в уважении к учителю и его труду. А выход из сложившегося тупика следует искать в продолжении общенациональной дискуссии о проблемах российского исторического образования.

11 Путин В.В. Проблема номер один – качество образования // Высшее образование сегодня. 2005. № 11. С. 4.