

Для ссылок:

Клокова Г.В., Учебники истории нового поколения: аналитическое исследование // Интернет-журнал "Эйдос". - 2004. - 17 апреля. <http://www.eidos.ru/journal/2004/0417-03.htm>. - В надзаг: Центр дистанционного образования "Эйдос", e-mail: list@eidos.ru.

Учебники истории нового поколения: аналитическое исследование

Клокова Г.В., канд. пед. наук., науч. сотр. ИСМО РАО

I. ЦЕЛЬ АНАЛИЗА

Данная работа представляет аналитический материал, заключающий анализ ситуации со школьными учебниками истории за последние пять лет и формулирование требований к учебникам (с учетом достижений прошлой и современной дидактики истории, достижений общей дидактики, передового учительского опыта, опыта создания учебников истории в нашей стране и за рубежом - выборочно).

Данный материал преследует цель осмыслить проблему школьного учебника истории не только эмпирически (на основе реального опыта), но и, в какой-то степени, с позиций нового понимания целей обучения, новой парадигмы в общественных науках и педагогике, нового состояния российского общества.

1. Анализу в первую очередь были подвергнуты учебники по отечественной истории с древности до наших дней, в некоторой степени - учебники по всеобщей истории, изданные в 1994-1998 гг.

Были изучены аналитические материалы по учебникам, созданным в лаборатории обучения истории ИОСО в 1997 г., статьи в периодической печати ("Преподавание истории в школе", "История" (приложение к газете "1 сентября"), "Вопросы истории", "Отечественная история" и др.)

Были учтены высказывания учителей и методистов по учебникам, сделанные на семинарах, курсах, конференциях в Москве, Санкт-Петербурге, Пскове, Новгороде.

Некоторому анализу подвергались отдельные учебники истории ФРГ, Польши, изданные в 1990-е годы.

Большая работа потребовалась для выяснения современных тенденций развития российской исторической науки, определения ею основных теоретических, новых источниковедческих и историографических позиций (анализа литературы, сборников, статей).

Сложность анализа ситуации усугублялась принципиально новым положением о возможности выбора учебников среди нескольких альтернативных (по каждому курсу). Как показывают результаты опроса, в Санкт-Петербурге 35% учителей истории используют возможность выбора, а еще 40% - используют выбор лишь частично.

Но несмотря на несомненные достоинства новых учебников - существенное обновление исторического материала, введение новых, ранее неизвестных фактов, понятий, источников; включение материала, усиливающего гуманистическую роль учебника, способствующего формированию личности ученика, его активной роли в познании истории, в формировании личностного отношения к ней, а также способствующего развитию познавательных возможностей учащихся и многое другое - большинство

учителей считает, что ныне действующие учебники не удовлетворяют новым потребностям школы.

II. ФУНКЦИИ УЧЕБНИКА

Для определения путей совершенствования учебников, повышения их педагогического потенциала анализ проводился по нескольким направлениям в соответствии с функциями учебника истории. Выводы о функциях учебника сделаны на основе научных публикаций и материалов обсуждений проблем школьного учебника. Это, прежде всего, работы Д.Д.Зуева, Ф.П.Коровкина, И.Я.Леренера, Г.М.Донского, Г.И.Годора и др.

Кратко перечислим эти функции:

- 1) Информационная функция.** Учебник является основным источником важной для усвоения информации, основным источником знаний для ученика (при всем обилии дополнительных источников знаний и современном информационном буме).
- 2) Трансформационная функция,** реализующая предоставленную образовательным стандартом возможность дать разные варианты конкретизации обязательного минимума содержания (что исключалось ранее при единой программе курса); теперь учебник может трансформировать содержание нескольких программ.
- 3) Систематизирующая функция,** обеспечивающая систему в изложении разных источников, основного и дополнительного текста, иллюстраций и внетекстового материала. Анализ показывает, что новые учебники весьма слабо пока используют внетекстовые компоненты и иллюстрации (это особенно относится к учебникам для старших классов).
- 4) Мотивационная функция,** обеспечивающая формирование мотивов изучения текста путем решения проблемных ситуаций в учебнике, а также выводов и вопросов, вызывающих интерес у школьника. В новых учебниках истории это нередко связано с рассказом о разных версиях событий, альтернативах их развития, с примерами противоречивых оценок и противоположных мнений и др.
- 5) Развивающая функция,** способствующая развитию умственных возможностей системой таких задач, которые помогают формированию умений и навыков самостоятельной работы. В новых учебниках, особенно для старших классов, система такого рода задач весьма скупа и типологически ограничена.
- 6) Интегрирующая функция,** позволяющая объединить знания, полученные из учебника и иных источников, в т.ч. СМИ, Интернета и т.д.
- 7) Координирующая функция,** когда вокруг учебника и с помощью учебника координируется применение всех других средств обучения (рабочие тетради, хрестоматии, задачки, справочники). Надо сказать, что пока многие учебники слабо реализуют интегрирующую и координирующую функции. В какой-то степени это объясняется недостаточностью новых средств обучения, тем более ориентированных на тот или иной учебник. Наиболее полно эти функции реализуются при работе с рабочей тетрадью, которая получила более широкое распространение. Гораздо хуже дело обстоит с картами, аудио-видео-киноматериалами. Нет еще и широкой связи учебника и сборников различных дидактических материалов.
- 8) Воспитательная функция,** которая весьма по-разному реализуется в разных учебниках.

Анализ учебников предусматривает также рассмотрение таких аспектов, как

- структура учебника

- текст учебника
- внетекстовые компоненты
- аппарат организации усвоения
- место учебника в учебном комплексе.

Кратко отметим, что в настоящее время - в конце 1990-х годов - функции учебника истории пока реализуются лишь частично.

Прежде всего, они весьма неполно соответствуют дидактической модели учебника истории, общим требованиям к учебнику. Они отстают в этом отношении от многих хороших учебников 60-х - 70-х годов.

Не отвечают требованиям ни отбор материалов, ни построение методического аппарата, ни реализация развивающих задач учебника истории.

Учебники истории по-прежнему не составляют дидактическую систему с другими учебными пособиями (с хрестоматиями, задачками, книгами для чтения, рабочими тетрадями - за редким исключением).

Учебники, в большинстве своем, трудны для учащихся, перегружены, малоинтересны.

III. ДИДАКТИКА ПРОШЛЫХ ЛЕТ

Не потеряли своего значения многолетние дидактические исследования по проблемам школьного учебника, в т.ч. по истории (работы Ф.П.Коровкина, И.Я.Лернера, Г.М.Донского и др.) Кратко сформулируем некоторые обобщающие выводы из работ дидактов прошлых лет.

1. Отстаивание позиции понимания учебника как руководства познавательной деятельностью учащихся выдвигает требования дидактической выявленности и более полной представленности в структурных компонентах учебника всевозможных средств, способствующих систематизации знаний учащихся и служащих осознанию принципов и способов систематизации.
2. При подборе и структурировании содержания учебного материала составителями должны быть учтены принципы процессуальности и перспективности, предполагающие раскрытие содержательной программы усвоения в системе учебного предмета и логику шагов усвоения. Соблюдение указанных подходов должно обеспечить обозримость и целостность фрагментов содержания, предназначенных для усвоения.
3. Каждый учебник должен включать в себя перспективное введение с обоснованием целей и задач изучения учебного предмета с выделением вопросов, направляющих изучение курса, с обозначением логики развертывания тем (глав) для создания целостного представления о содержании и общей программе усвоения материала.
4. Систематизирующая функция учебника может быть усилена за счет включения таких структурных компонентов, как заключение, резюме, общие выводы, относящиеся к учебнику в целом и к его разделам, главам, параграфам. В заключение должны быть интегрированы и обобщены ведущие базовые знания, которые выступают в качестве опорных для систематизации. Мы выдвигаем пожелание, чтобы заключение было открытым: кроме выделения итоговых, базовых позиций в учебном материале, оно должно обозначать структурно-функциональные связи усвоенного с новым фрагментом содержания, которое предстоит изучить.
5. Обобщение связей глав и параграфов при структурировании частей учебника не должны быть значительно отдалены от раскрытия содержания предметных текстов. В

противном случае происходит разрыв содержательно-логических связей при усвоении, угасают ассоциации, что приводит к фрагментарности, дробности знаний, ведет к десистематизации.

6. Систематизация может осуществляться только на определенной базе усвоения знаний, то есть должен быть обеспечен отбор так называемых базисных знаний и организовано прочное их усвоение. Усвоение в целях систематизации предполагает не простое воспроизведение, а более высокий уровень обобщения, рассмотрение знаний в широкой системе связей.

7. Для реализации функции систематизации должна быть организована система обобщающего повторения опорных базовых знаний. Вновь усваиваемые знания цементируются, связываются с фундаментом понятий, тем самым преодолевается изолированность элементов знаний.

8. Иерархичность построения каждого курса должна быть достаточно очевидной для учащихся, так как сознательное овладение систематизированными знаниями предполагает проникновение в структуру материала. Деление материала на части, озаглавливание частей в виде плана параграфов должно служить выявлению внутренних связей материала, помогать понять, в каком смысловом соотношении находятся эти части, вычленив главное. Необходимо четкое и наглядное отражение в учебнике неравнозначности учебных текстов, а в самом тексте - дифференцированное представление различных по важности элементов учебного материала. Предназначенные для усвоения знания в целях их систематизации должны быть строго дифференцированы с помощью средств учебника (текстовых, средств выделения с помощью шрифта, цвета, условных обозначений, рамок и т.д.) по видам: теория, понятие, факт; по фундаментальной направленности: наиболее важные, базисные, опорные, примеры, дополнительный материал; по месту в системе: часть в системе целого, целое как часть системы более высокого уровня. Необходимо усилить направления разработки внетекстового оформления опорных базисных знаний и дополнительного материала. Данное требование основывается на закономерностях зрительно-образного восприятия, служит дифференциации знаний. В качестве новых структурных компонентов, отвечающих целям систематизации знаний, учебник может включать типовую схему в виде образцов изложения различных по своему статусу элементов знаний, например, последовательность этапов раскрытия ведущей теории, закона.

9. В учебниках должны содержаться материалы о процессе и методах научной систематизации, классификации, обобщении эмпирических данных, о построении научных систем, основополагающих теорий. Целесообразно конструировать тексты методологического характера о поисках ученых, научных открытиях, методах научного познания, содержащие основы методологических сведений о параметрах, свойствах системных знаний, особенностях деятельности систематизации и обобщения.

10. В учебнике должны быть запрограммированы виды деятельности учащихся, связанные с формированием умений и приемов систематизации. В качестве необходимых предпосылок осуществления этой сложной деятельности должны быть включены упражнения на сравнение, выборочный анализ, распознавание и выделение главного и дифференцирование неглавного учебного материала, на установление взаимосвязи, группировку, классификацию и обобщение и др. Эту функцию могут выполнять специально организованные тексты, включающие проблемные задачи и образцы их решения, задания на переструктурирование текстов, направленные на выделение опорных структурных единиц. Этой цели могут служить также задания на составление классификационных схем, таблиц, предполагающих систематизацию усвоенных знаний с выделением параметров содержательных родо-видовых и структурных связей.

11. Обоснование принципа перспективности выдвигает задачу разработки средств учебника, способствующих формированию сознательной установки на систематизацию при усвоении знаний. Эти средства должны работать на этапе, предшествующем непосредственному усвоению текста - до его запоминания и воспроизведения. Для решения данной задачи могут быть использованы сконструированные вводные тексты прогностического характера, раскрывающие в краткой форме направленность и связь вопросов изучаемой темы, планы параграфов, характер заданий, нацеливающих на систематизацию и обобщение. Целесообразно также, с нашей точки зрения, разработать и включить в учебники наглядные структурные, содержательно-логические схемы, раскрывающие программу усвоения, соподчинение частей содержания крупных разделов.

IV. СТРУКТУРА УЧЕБНИКА

Членение содержания на главы в учебниках по основам наук отражает одну из логик науки, трансформированную в логику учебного предмета. Деление на главы, их последовательность могут отражать эволюцию объекта науки, логику развития самой науки, соединять обе эти логики. Выбранная в учебнике логика должна соответствовать целям курса, отвечать требованиям научности и доступности. Ведущая роль в членении содержания принадлежит главам учебника (не параграфам и не разделам), так как только главы способны обеспечить усвоение знаний в необходимой системе, преподнести их в достаточно целостном виде. Главы обеспечивают усвоение в единстве с ведущим компонентом - знаниями - и трех других компонентов содержания учебного предмета - способов деятельности, опыта творческого мышления, эмоциональных отношений.

Параграф - подразделение более дробное, в нем освещается какая-либо часть целостной совокупности знаний. Деление материала на относительно мелкие части характерно, конечно, для программы пропедевтических курсов, и объединить эти вопросы в целостные главы трудно. Но возможности для более обобщенной подачи материала и в пропедевтических курсах имеются: надо только, чтобы автором осознавались задачи и объединения отдельных вопросов в обобщающие целостности.

Наряду с главами, вводящими новый материал, в учебнике необходимы и систематизирующие главы. Тексты этих глав должны носить обобщающий характер. Особые требования предъявляются и к построению и вводных к учебнику глав (разделов или параграфов), и заключительных в целом. Для глав, построенных проблемно, требуется особая структура: в них нужны дополнительные систематизирующие и подводящие итоги тексты. Таким образом, дифференцированное построение в зависимости от материала и целей глав - важная задача.

Ведущим компонентом в главе учебника является текст, который призван передать в той или иной мере все компоненты содержания - не только сообщить знания, но и указать на способы деятельности, выявить отношение автора к излагаемому материалу и вызвать ответную реакцию учащихся. Характерны макротексты, разъясняющие, обобщающие факты, доказывающие, конкретизирующие теоретическое положение. Как правило, это тексты, сообщающие знания в полной системе (информативные тексты). Но в отдельных случаях необходимы и проблемные тексты, в которых знания даны не в полной системе, а с некоторыми пробелами; пробелы должны быть восполнены учащимися, решающими при чтении текстов некие проблемные задачи. Такие тексты должны подготовить учащихся к самостоятельному чтению научно-популярной и научной литературы, способствовать накоплению опыта творческого мышления.

Наряду с основными макротекстами в учебниках необходимы и дополнительные: отрывки из подлинных произведений ученых, а также более или менее обстоятельные пояснения к изобразительному материалу (например, биографии ученых при портретах). Полезны, особенно в средних классах (а также в старших - при изучении особо сложного

материала), и отдельные микротексты в виде определений понятий и формул, вынесенных из текста и резюмирующих то, что дано в тексте в развернутом виде.

Учебные задания в учебниках по отношению к текстам имеют подчиненную роль. Как правило, задания следуют за текстами. Но в некоторых случаях целесообразно отдельные задания дать и до текста для актуализации опорных знаний. (Так сделано, и очень удачно, во многих учебниках истории и некоторых других.) Есть и еще одно обстоятельство, заставляющее помещать некоторые задания (особенно в младших и средних классах) до текста или параллельно ему. Ученик читает текст учебника в основном дома, и к этому надо его подготовить - причем с помощью не только рассказа учителя в классе, но и заданий, обучающих рациональным приемам чтения. Сделать это можно с помощью специальных заданий. Задания, направляющие на рациональные способы чтения текста (вопрос о главных мыслях, теме текста), полезно помещать перед текстом. Но они могут следовать и за ним (здесь полезны указания к составлению резюме, аннотаций).

Возможны и отдельные задания, вводящие новые знания. Так, качественные задачи, если они построены на жизненном материале, всегда несут элементы такого знания. Но и такие задания все-таки обслуживают текст, дополняют его.

V. НОВОЕ СОДЕРЖАНИЕ УЧЕБНИКОВ

(требования к отбору содержания)

Школьный учебник истории остается важнейшим условием обновления содержания образования.

Сегодня возможность выбора для учителя и ученика школьных учебников становится реальностью. Нет уже одного издательства-монополиста, нет "избранных" авторов, так называемых "стабильных" учебников.

И все же школа сегодня не удовлетворена действующими школьными учебниками истории. В них еще очень сильна традиция "переписывания". Меняются фактография, оценки и интерпретация, но не философия истории, которая неизбежно присутствует даже на уровне бытового знания о прошлом. Классовые оценки снимаются, но классовая модель истории мыслится как единственно возможная. Новая, ранее закрытая информация, новые источники включаются в старые парадигмы социологии истории.

Приходится отмечать, что и в новых учебниках очень скупы знания о различных философиях истории, о моделях исторического процесса, о разных идеологиях объяснения истории, что мешает формировать основы критического отношения к историческому знанию. Анализ исторических оценок, интерпретаций, их идеологической направленности; попытки объективной реконструкции прошлого должны стать важнейшей частью обновления курсов истории.

Весьма редко в учебниках, в первую очередь для старшеклассников, показана история фальсификаций и манипулирования историческими знаниями, в т.ч. с партийных, религиозных, национальных и других позиций, что мешает на фактах раскрывать несостоятельность новых "мифов" и искажений, рождающихся вместо старых в наши дни и находящих отражение в учебниках.

Одна из важных задач - формирование в обучении истории "другого": другого народа, другой культуры, другой цивилизации, иной позиции, точки зрения, ценностных ориентаций и мотивов поведения (причем понимания не только рационального, но и эмоционального). Элементы этики, психологии, взаимоотношений человека и общества, человека и природы должны быть усилены и введены во все разделы курсов истории. Именно это будет означать подлинную гуманизацию содержания учебников, которая пока делает первые шаги. Справедливости ради следует отметить, что увеличение материала о

человеке, его быте, образе жизни, нравах, мотивах поведения, его чувствах и позициях - характерная черта новых учебников.

В новых учебниках истории шире применяются новые подходы и категории, методологические новации:

1. Раскрытие различных исторических альтернатив и путей их реализации на основе сравнения стран, народов, регионов, в первую очередь, по линии "Россия - мир"; построение курса истории по принципу диалога "Россия - мир";
2. Раскрытие различных моделей исторического развития стран и народов, в том числе с использованием:
 - а) формационного принципа (теория "эшелонов" развития, "догоняющей" и "отстающей" моделей, революционный и эволюционный пути развития и др.);
 - б) цивилизационного принципа (место стран, в т.ч. России, в системе индустриального, постиндустриального, информационного общества), теория модернизации и другое;
 - в) политологического аспекта (особенно - в XX веке): тоталитаризм и демократия, радикализм - либерализм - консерватизм как формы общественных идеологий, парламентаризм и диктатура и другое;
 - г) этногеополитического аспекта (национальные особенности развития, их влияние на все сферы жизни общества и человека, этнонациональные и религиозные связи и влияния, в т.ч. вне государственных границ и разных общественных систем);
 - д) психолого-антропологического аспекта (типы мышления, менталитета, поведения разных слоев населения у разных народов России).
3. Раскрытие сущности и своеобразия истории России в контексте мировой истории, показ отношений: "Мы - в мире" и "Мир в нас", "Мы - о мире" и "Мир о нас"; включение для этого новых источников, рассмотрение крупнейших событий российской истории с позиций историков разной ориентации.
4. Усиление внимания к общечеловеческим ценностям и принципам, сохранение классового подхода преимущественно в истории классов; показ общегуманистических, нравственных критериев в оценке событий, явлений, деятелей истории России и мира.
5. Включение, наряду с общегосударственным "макроуровнем", "микроуровня" истории малых групп и социальных слоев, этносов и религиозных конфессий. Рассмотрение типичных представлений о человеке и мире, о нормах поведения и жизненных установках, интересах и ценностях, историческом сознании масс и массовых настроениях.
6. Усиление целостного рассмотрения всемирной истории, чему способствуют т.н. "обзорные" темы, где рассматриваются, например, экологические проблемы XX в., глобальные проблемы современности, итоги развития мировой цивилизации к началу XX века, к концу XX века и др.

Конечно, не во всех учебниках и не в полном объеме авторам удастся реализовать эти методологические требования, но тенденция к этому явно существует, особенно в учебниках по истории античности и средних веков, по истории цивилизаций.

Новые ценностные ориентиры в обучении истории выдвигают ряд требований к отбору содержания учебников.

Отметим некоторые из них, те, что в той или иной степени, но пока слабо, находят отражение в новых учебниках (с разной степенью полноты):

- показ различия исторических фактов и их интерпретаций; объяснение фактов не должно подаваться как истина в последней инстанции, а сами интерпретации могут быть разнообразными, в т.ч. противоположными; разные культуры и их диалог; различия между способами жизни и мыслей в разные эпохи, в разных культурах;
- включение не только фактов и их интерпретаций, но и методов познания, аутентичных историческому сознанию; усиление источниковедения;
- показ ситуации выбора, альтернативности, изменение соотношения между описанием фактов и показом места событий в сложных ситуациях, требующих выбора;
- обучение умению искать в памяти прошлого идеи, образы, символы, которые могут помочь в разрешении сегодняшних проблем; понять ход мыслей, аргументацию прошлых поколений, особенности их видения мира, жизнь в мире культуры;
- раскрытие на примере разных народов, поколений, слоев и групп различных ценностей, целей и смысла жизни, критериев социального выбора и поведения (что любили, что ненавидели, чему поклонялись, что сберегли в памяти, что отвергали и преодолевали и др.).

Отличительная особенность лучших из новых учебников истории - попытка раскрыть нравственные ценности людей разных эпох, показ понимания (и изменение этого понимания во времени) таких явлений, как добро, зло, справедливость, свобода, независимость и др.

Сюда же относятся более общие ценности, такие, как любовь и Родина (патриотизм), уважение к другим народам, защита прав человека.

Отметив выше положительные тенденции новых учебников истории, приходится все же говорить о том, что это только тенденции, пока еще слабо выраженные и мало реализованные. Каковы типичные черты большинства новых учебников истории, которые не позволяют учителям и ученикам считать их настоящей учебной книгой, новым типом учебника, отвечающим современным требованиям базовой науки и педагогики?

1. Прежде всего, учебники все перегружены, в 2-3 раза превышают доступный и необходимый объем, включают огромное число дат, событий, имен и фактов, не соответствующих ни требованиям стандарта, ни возрасту учащихся. Учебники не осваиваются учениками соответствующего возраста и в то количество уроков, которое отводится на курс.

2. Абсолютное большинство учебников усложнены и не соответствуют интеллектуальным возможностям школьников соответствующего возраста. Учебники плохо адаптированы для школы, включают много сложных понятий и категорий, содержат сложную логику изложения и требуют детального знания описываемого - ситуаций и событий. Многие учебники по отечественной истории XX века скорее подходят для студентов вузов, чем для школьников массовых школ.

3. Учебники слабо структурированы, параграфы в них огромны, не все имеют "фонарики".

В учебниках слабо используются шрифтовые выделения определений, выводов, вопросов, познавательных или ситуационных заданий и т.д.

Вопросы и задания составляют незначительную часть учебников. Первые издания учебников не содержат (по понятным причинам) ни иллюстраций, ни схем и таблиц, ни карт.

4. Но главное, конечно, фактическое содержание учебников. Надо сразу сказать, что большинство авторов затратили много сил на создание новых книг, ввели в оборот

школьного исторического образования новые факты, источники, объяснения, а главное - постарались (каждый по-своему) выстроить новое видение истории, прежде всего отечественной - XIX - XX вв. И в этом большая заслуга авторов.

Но ситуация в базовой науке, неполная открытость архивов, личная научная ориентация авторов, прежние ("доперестроечные") взгляды и позиции, от которых не так легко отказываться даже под давлением неотвратимых фактов, - все это затрудняет и замедляет новое осмысление прошлого и создание новых исторических концепций. Поэтому в новых учебниках встречаются и умолчания, и искажения, и новые мифы, пытающиеся вновь дать искаженную и упрощенную картину.

Возникает вопрос об отношении школьников к обновленной системе исторического образования и к новым учебникам истории в частности. Существует мнение, что из-за своей перегруженности, слабой методической проработанности учебники не воспринимаются школьниками, что приводит к падению интереса к предмету, к ослаблению его роли в становлении личности ученика как гражданина своей страны. Определенная доля истины в этом есть.

Но в то же время, встречи с учителями и учащимися, анкетирование и наблюдение, анализ сочинений на свободную тему по истории, написанных учащимися разных регионов и разных типов школ, позволяет говорить о сохраняющемся и безусловно растущем (по сравнению с 70 - 80-ми годами) интересе к прошлому своей страны. Старшеклассники хотят получить ответы на вопросы о причинах глубоких кризисов и потрясений в нашей стране в XX веке, узнать правду о Ленине, Сталине, Жукове, о причинах военных поражений и миллионах погибших в ГУЛАГе, хотят знать, почему нас называли "империей зла" и, за что проливали кровь их деды и отцы.

Школьники хотят понять, что составляет предмет национальной гордости тысячелетней истории России, и в чем они наследуют завещанное предками. Читателями огромного объема исторической литературы, заполнившей магазины и книжные развалы, являются и школьники всех возрастов, которые покупают Ишимову, Соловьева и краткие тома Ключевского, мемуары Деникина и Троцкого, романы Пикуля и Резуна. Быстро раскупаются журналы "Родина" и "Наше наследие". Именно там, а не только в учебниках, они ищут ответы на вопросы о своем прошлом и настоящем. И прекрасно, что такая возможность появилась у населения за последние десять лет в силу ослабления авторитаризма и догматизма, складывания элементов открытого общества, усиления альтернативности, дискуссионности, диалогичности общественной литературы, в т.ч. адресованной школьнику.

Задача школьных учебников состоит в том, чтобы полнее, более открыто, честно соотносить реалии истории и ее объяснение, помочь увидеть исторические корни процессов и явлений сегодняшнего дня, показать ученику реальные, жизненные уроки и мотивы, которые он может извлечь для себя из прошлого, готовясь к будущему, помочь молодежи подготовиться к существованию в открытом обществе, в свободной стране, где личность человека определяет многие стороны успеха. Изучение истории, прежде всего истории своего Отечества, осмысление прошлого и конфликтного настоящего помогает определению места личности в настоящей и будущей жизни.

VI. УЧЕБНИК И ЦЕЛИ ОБУЧЕНИЯ ИСТОРИИ

Динамика современного общественного развития изменила "социальный заказ" школе и требует нового понимания целей обучения, в т.ч. по истории. Стремление определить и укрепить демократический путь развития страны, сформировать гражданское общество и правовое государство, создать многоукладную экономику и начать осуществление

экономических, социальных, политических реформ - все эти процессы рожают не только успехи, но и трудности и противоречия, негативно влияющие на жизнь общества.

Становление новой демократической России, переход от тоталитарного прошлого к демократическому будущему предъявляют новые требования к человеку, развитию его личности, его духовного мира, творческому началу для деятельности в условиях новой информационной революции и умению решать нестандартные, постоянно меняющиеся задачи, для формирования потребностей, мотивов и типов поведения человека в правовом государстве. Самое сложное - это преодоление стереотипов поведения несвободных людей в несвободном мире.

Эти изменения влияют на цели и содержание исторического образования, так же, как и процессы, происходящие в т.н. "базовых" науках, прежде всего - в истории, философии, социологии, в общественном знании в целом. Речь идет прежде всего о смене методологических подходов, об отказе от старых и выдвижении новых научных, философских парадигм, меняющих методологию исторического образования. На сегодняшний день этот процесс только начат в базовых науках и находит первое отражение в школьных программах, стандартах, учебниках. Пока базовые науки не успевают за потребностями школы и общества в целом.

Историческое образование постепенно отражает изменения в источниковедческой и историографической базе отечественной и всеобщей истории, происшедшие за последние десять лет, введение в научный оборот огромного числа новых фактов, имен, событий, ранее неизвестных или скрытых, замалчиваемых или искажаемых в предшествующие "перестройке" годы.

Новое в понимании целей современной исторической подготовки (как отражено в концепции истории) состоит в том, чтобы, используя возможности учебного предмета, способствовать:

- воспитанию человека - гражданина своей страны, уважающего национальные и общечеловеческие ценности, понимающего роль личности, ее социальной активности и гражданской ответственности;
- формированию гуманистической ориентации, убежденности в неповторимости и уникальности каждой личности, в том, что жизнь - высшая ценность бытия, в непреходящей ценности природы и необходимости защиты окружающей среды; в идеалах гуманизма, прав человека, свободы, демократии, социального прогресса;
- формированию у учащихся картины жизни общества и человека в нем, как в прошлом, так и в настоящем, осмыслению ими социального, духовного, нравственного опыта прошлых поколений;
- формированию человека, интегрированного в современное общество и нацеленного на совершенствование этого общества, его ориентации на развитие правового государства, на взаимопонимание и сотрудничество, против ксенофобии, за толерантность между людьми, народами, независимо от расовой, этнической, религиозной и социальной принадлежности;
- интеграции личности в национальную и мировую культуру, пониманию и уважению региональных культурных традиций и особенностей, что особенно существенно в условиях многонационального российского государства;
- реализации права учащихся на свободный выбор мнений и убеждений с учетом разнообразия мировоззренческих подходов, ориентация учащихся на гуманистические и демократические ценности;

- выработке умений применять исторические знания и приемы анализа, критически оценивать информацию, обоснованно анализировать различные источники общественной мысли, применять свои знания и ценностные ориентиры в новой ситуации, аргументировать свои личные взгляды.

Отражение в курсах многонациональной истории России становления и осуществления разнотипных цивилизаций, сложностей создания нового свободного огромного государства, переплетения этнокультурных и социокультурных влияний - сложнейшая задача обновления исторического образования.

VII. СОВРЕМЕННОЕ ПОЛОЖЕНИЕ В ИСТОРИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

Оно характеризуется рядом факторов:

- попытки преодоления старых целей обучения истории, проникнутых сверхидеологизацией господствующей партийно-коммунистической идеологии, стремление отказаться от жесткой доминанты классового подхода, нетерпимости к иной, в т.ч. немарксистской точке зрения, и т.д.

- усиление личностного аспекта, показа роли человека, его целей и мотивов поведения в разные эпохи;

- обновление содержания (фактов, имен, событий, интерпретаций), введение ранее неизвестного в школьной практике, отражающего современный уровень в социологии истории, в историографии и источниковедении;

- создание и распространение в школах в последние годы альтернативных программ и учебников, особенно по истории XX века (около 10 разных учебников по отечественной истории); по начальному курсу истории; создание учебных пособий нового типа, "задачники", "рабочие тетради", хрестоматии для учащихся и др.;

- большая свобода в применении различных форм организации учебного процесса, типов урока, методов преподавания; расширение удельного веса самостоятельной работы учащихся, познавательной активности, индивидуального подхода и т.д.

Все перечисленное выше можно отнести к позитивным изменениям в обучении истории, позволяющим преодолевать кардинальные недостатки прошлой системы.

Во многом этому способствуют перемены в обществе, рождение новых приоритетов в общественном, в том числе историческом сознании. Но эти же процессы вызывают крайне болезненную ломку стереотипов, менталитета и сознания как учащихся, так и учителей, родителей. Происходящие в обществе процессы, трудные для понимания молодежи, приводят к неоднократной смене приоритетов и ценностей.

Практике исторического образования сегодня присущи трудности и негативные моменты.

Прежде всего, они связаны с эпохой крутой ломки сложившейся системы по всем значимым направлениям: цели, содержание, структура, учебное обеспечение, соотношение с общественным сознанием и реалиями окружающей действительности.

Смена философских парадигм, источниковедческой и историографической базы, приоритетов общественного сознания и господствующей идеологии определили необходимость коренных перемен в содержании исторического образования и его учебно-методического обеспечения.

Буквально за один - два года школа была вынуждена отказаться от огромного массива учебной и методической литературы, особенно по новой и новейшей истории России и мира. Поэтому с конца 80-х годов учителя были вынуждены работать или по спешно

созданным "временным" учебникам и учебным пособиям, или - в старших классах - вообще без них. На год были даже отменены выпускные экзамены по истории в школе.

Появление в 1990 - 1998 гг. новых учебников и пособий, особенно по отечественной истории, не снижает этой проблемы, ибо новые учебники пока издаются пробными тиражами (50 -100 тыс.), что на порядок ниже потребностей (в несколько миллионов). Учитель не имеет возможности заранее оценить новые учебники, выбрать их для своих учеников. Новые учебники попадают в школы без опытной проверки и серьезной экспертизы.

По своей методической сущности новые учебники отстают от лучших достижений 60-80-х годов и пока вряд ли могут считаться настоящими учебниками нового поколения.

В новых учебниках истории очень сильна традиция переписывания. Меняются фотографии, оценки и интерпретация, но не философия истории, которая неизбежно присутствует даже на уровне бытового знания о прошлом. Классовые оценки снимаются, но классовая модель истории мыслится как единственно возможная.

Новая, ранее закрытая информация, новые источники включаются в старые парадигмы социологии истории.

Необходимо расширить в исторических курсах знания о различных философиях истории, о моделях исторического процесса, о разных идеологиях объяснения истории, закладывая тем самым основы критического отношения к историческому знанию. Важно подчеркивать, что дает история человеку разных эпох для самопознания.

Анализ источников, их критика должны стать необходимой частью содержания всех курсов истории. Исторические оценки, интерпретации, их идеологическая нагруженность и проблемы объективной реконструкции прошлого - важнейшая часть обновления курсов истории.

Не менее важно показывать историю фальсификаций и манипуляций историческими знаниями, в т.ч. партийных, религиозных, национальных и других неосознанных модернизаций.

Одна из важных задач - формирование и обучение истории понимания "другого": другого народа, другой культуры, цивилизации, иной позиции, точки зрения, ценностных ориентаций и мотивов поведения (причем понимание не только рациональное, но и эмоциональное).

Элементы этики, психологии, взаимоотношений человека и общества, человека и природы должны быть усилены и введены во все разделы курсов.

Важно найти возможность в той или иной форме отразить в курсах истории такие аспекты, которые ранее отсутствовали: случайное и закономерное в истории, свобода и детерминизм, смысл и цели в истории, направленность истории и логика модели, соотношение стадий, формаций, цивилизаций.

Проблема учебников истории и в новой современной России остается проблемой общественной, а не частной. Не только Министерство образования (на Федеральном и региональном уровнях), не только департаменты образования и методические округа, но и Государственная дума (Комитет по образованию), и РАО, и РАН, газеты и журналы (помимо профессиональных) также поднимают эту проблему.

Так, журнал "Итоги" (27 мая 1997 г.) отмечал, что "по сравнению с днем вчерашним учебники стали свободнее по мысли и слогу, содержательнее по материалу, менее авторитарны, густо "населены" людьми, их идеями и политической борьбой. Созданы весьма качественные научно, новаторские методически и одновременно увлекательные

учебники по дореволюционной истории... Появились разные и достаточно содержательные книги по советской истории, и даже по последнему бурному десятилетию.

... В то же время и в новых, и в старых учебниках соседствует умильно-сюсюкающее православие с непреклонно-патриотической и милитаристской державностью... Реликты советского прошлого - в сочувственном отношении к участникам восстаний, в почти полном игнорировании национальных аспектов, в "отраслевом" подходе к культуре. Среди современных учебников много наследников и монархиста Иловайского, и либерала Корнилова, и государственников Соловьева и Платонова. Мало лишь последователей радикально-демократического Ключевского, умевшего мыслить формулами и образами, проблемами и обобщениями, и не щадившего отечественный истеблишмент".

Для многих авторов тягостна необходимость не только описания, но и оценки - интеллектуальной и моральной - при объяснении причин, итогов, последствий Смуты, реформы, войны, революции и др.

Необходимо честное изложение фактов (без умолчаний и искажений, подмен и фальсификаций) и их честная интерпретация, основанная на фактах и объяснениях позиций разных сторон.

Из более частных и пока нерешенных проблем кратко перечислим:

- реализация принципа историзма в изучении прошлого России, рассмотрение ее уникальной и в то же время универсальной для мира истории, всеобщности ее опыта для других времен и народов; раскрытие единства уникального и универсального, конкретного и всеобщего в историческом опыте России, его общечеловеческое значение и последствия (в курсе отечественной и всеобщей истории);
- реализация в учебниках ценно-гуманистического подхода, раскрытие поведения человека в разных исторических ситуациях, героических и трагических, в условиях выбора, в т.ч. в экстремальных условиях;
- реализация социо-культурного подхода, объяснение особенностей менталитета населения, в т.ч. в условиях подъема национального духа, патриотизма, но и во времена страха и апатии, равнодушия и конформизма;
- особое внимание должно быть уделено связи политического режима и политики угнетения, дискриминации, террора и т.д., вопрос о правах человека и преступлениях против человечности, о непримиримости к любым видам ущемления прав и насилия над личностью должны красной нитью (не всегда прямо, открыто) присутствовать в содержании различных тем курсов; при этом широко должна использоваться эмоциональная компонента;
- остро стоит вопрос о "разведении" содержания учебников по отечественной истории между 9-м и 10-11 классами; первые из них должны быть облегчены, занимательны, описательны;

Очень важно уйти от систематической фронтальности изложения в 9-м классе, заменяя ее освещением главных сюжетов, конфликтов и поворотных событий, шире применяя прием "драматизации" при изложении событий и их персонажей, вводя элементы проблемности и альтернативности.

Быт, нравы, мотивы поведения, табу и привычные обряды, традиции и новации - тоже пока нечастые гости в учебниках. Этнические, религиозные (и конфессиональные), политические традиции, их устойчивость и влияние на поведение целых народов - важный

аспект новых учебников, который позволит в будущем подготовить переход от знаниецентричной к культуросообразной школе в будущей 12-летней школе.

VIII. НЕКОТОРЫЕ ЗАМЕЧАНИЯ ПО УЧЕБНИКАМ

(По материалам международного опыта).

За последние годы проблема школьного учебника истории стала предметом Всемирного конгресса историков, нескольких встреч историков-дидактов мира, выездных сессий представителей и экспертов Совета Европы, международных семинаров, в т.ч. в нашей стране. Наибольшее внимание уделялось проблеме целей образования и их реализации в учебниках истории и проблеме преодоления характерных черт, присущих т.н. "тоталитарному" школьному учебнику истории (термин немецких историков).

Кратко обозначим некоторые позиции, имеющие значение и для российских учебников. Так Совет Европы формулирует задачу "воспитания у подрастающего поколения понимания положительного влияния различных государств, религий и философий, задачу устранения традиционных заблуждений и предрассудков". Мейланд Стабарт выступает против навязывания стандартизированного видения истории и озабочен тем, как преподавать историю ученикам: под соусом хвастливого самолюбования или критически, раскрывая веер несовпадающих мнений? Как увязать неудобные эпизоды в прошлом с воспитанием законного чувства гордости и патриотизма?

На встрече в Норвегии в 1997 г. немецкий делегат предложил переосмыслить немецкую историю и распространить новые акценты на преподавании истории в других странах. Делегат из Австрии говорил, что им понадобилось сорок три года, чтобы впервые после падения рейха признать в школьных учебниках: их страна, подвергшаяся аншлюсу, в дальнейшем выступала не только в роли беззащитной жертвы. Очень долго в учебниках истории Испании пробивала себе дорогу горькая правда о гражданской войне и фашистском режиме каудильо Франко. В Ирландии и сегодня материалы по истории используются для пропаганды своих взглядов протестантами, юнионистами, католиками, сторонниками объединения с Ирландией.

Подчеркивая, что в истории главное - факт, который поддается множественным интерпретациям, служит "множественности истин" (по теории Эсперса), ученые предостерегают против односторонней, предвзятой трактовки при новой интерпретации фактов, ибо иначе вместо одной неправды может появиться другая полуправда. Важно показать возможность и суть множественной интерпретации.

На международной конференции в Москве "Ответственность историка. Преподавание истории в глобализирующемся обществе" (сентябрь 1998 г.) представительница Франции Николь Туто-Жустен, говоря о воздействии школьного курса истории на новое поколение, отмечала, что "с конца прошлого столетия до сегодняшнего дня школьная история была одним из инструментов создания нации. Сегодня цели изменяются: они все больше связаны с воспитанием толерантности, взаимопонимания между народами. ...Главная цель преподавания истории не столько передача знаний, сколько социализация личности ребенка и формирование ценностных ориентаций". Под этим понимается:

- формирование у завтрашних граждан исторического сознания, которое обеспечит их деятельность и социальную ответственность в демократическом обществе;
- передача культурного наследия, формирование региональной, национальной или европейской идентичности посредством ассимиляции коллективной памяти и восприятие специфических ценностей и концепций прошлого и будущего;
- выработка чувства причастности к демократическому обществу, цивилизации, гражданской общности и нации.

Но констатируя эти общие цели, Николь Жустен отмечает, что они могут маскировать весьма различные подходы и спорное содержание.

Она ставит вопросы: является ли патриотическое и национальное самосознание необходимой и полезной частью коллективного и индивидуального сознания? Являются ли религиозные ценности законной частью ценностей, распространяемых школой? Требуется ли молодежи для поддержания ее коллективной памяти то, что мы называем мифологизированными (или харизматическими) историческими личностями? Есть ли связь между интеграцией и ассимиляцией этносов? Правильно ли внедрять общие ценности и общее чувство гражданственности тем, кто вырос в разной среде разных культур? Эти же вопросы, при всем различии понятий, концепций и ценностей в разных странах во многом формулируются аналогично. Проведенное в 1995 г. европейское исследование "Молодежь и история", при всех различиях, выявило значительное единство в фундаментальных ценностях и концепциях, разделяемых молодежью; повсюду в Европе молодежь интересуют схожие проблемы: права человека, голод, нищета, обеспечение мира.

Для того, чтобы понять, какой учебник истории нужен новым поколениям на рубеже веков, историки пытались сформулировать, от какого старого типа учебника истории в тоталитарном прошлом своих стран они отказываются сегодня? На Международной конференции в Москве в мае 1998 г. "Россия и Германия на пути к антитоталитарному консенсусу" историки России (к.п.н. Г.Клокова) и Германии (д-р Р.Майер) говорили о таких чертах, о таком типе "тоталитарного" школьного учебника истории, который до конца 1980-х годов господствовал в их странах:

- по всей стране имеется единый учебник, централизованно распространяемый;
- цель учебника - передача определенной идеологии, формирование определенного (как правило - государственного или партийного) мировоззрения;
- в учебниках предлагается единственная, цельная, свободная от противоречий картина истории;
- ход истории в логике учебника закономерно предопределен;
- существует только "одна историческая правда", одобренная "сверху";
- нередко, для оправдания придуманной "миссии" для народа, выдвигается апокалиптическое представление.

Этим концептуальным, идеологическим установкам соответствовали методические требования и принципы, реализуемые в учебнике:

- учебник включал такие языковые внушаемые образы, которые всегда оказывали эмоциональное воздействие;
- учебный материал всегда строго очерчен, отобран, почти "канонизирован" и соответствует идейным формулам;
- изложение, как правило, моноперспективно, аргументация - однопричинна; альтернативы, версии, точка зрения почти не представлены;
- личные позиции автора (как и возможность личной реакции ученика) почти не предусмотрены, текст должен восприниматься без дистанции; ученик должен стремиться к идентификации с "героями истории";
- документальная (в т.ч. изобразительная) часть учебника весьма ограничена;

- отсутствие значительного объема развивающих заданий, проблемных ситуаций, познавательных задач;
- слабое использование возможностей внетекстовых компонентов учебника.

При всей условности и приблизительности этих черт, они верно рисуют картину "тоталитарного учебника" и определяют специфику методики работы с ним, его воздействие на ученика. При создании новых учебников важно понимать не только то, к чему мы стремимся, но и от чего хотим уйти, что хотим преодолеть.

Поэтому мы можем вполне положительно оценить воздействие на процесс рождения новых поколений учебников истории ("посттоталитарных, демократических, либеральных, переходных" и т.д.), тех перемен в демократическом обновлении исторической науки и образования, которые с большими трудностями пробивают себе дорогу к школе в последнее десятилетие XX в. Новые законы об образовании, о печати, возникновение рынка учебников, отмена партийного рецензирования, возникновение многих издательств - все это способствовало появлению новых, плюралистических, нередко альтернативных учебников.

Дальнейшее демократическое развитие страны, рост демократического сознания, прежде всего, учителей истории, развитие новой историографической и источниковедческой базы, расширение международного обмена учебниками, выпуск учебников в комплекте с дидактическими материалами, увеличение материальной поддержки школе государством и муниципалитетами, сохранение лучшего дидактического опыта прошлых десятилетий, и его творческое переосмысление и развитие, разработка механизмов реальной научной конкуренции и свободы выбора учебника; создание реальных бесплатных условий повышения квалификации и научно-методического обеспечения школ и учителей, приход в школу молодых, преданных профессии учителей истории, самостоятельных и творческих, - все это и многое другое будет работать на создание нового, творческого поколения учебников истории.

Поделитесь своими впечатлениями о статье прямо сейчас в [форуме](#) или по [e-mail](#)
