8. Некоторые историки считают, что их количество составляло 200 000 (Hirano K. Doors closing after what some claim was success and others a failure // The Japan Times. 2007. March 9).
9. Yoshida R. Negroponte cool to U.S. call for sex slave apology // The Japan Times. 2007. March 3; House may delay “comfort women” resolution for Abe // The Japan Times. 2007. April 7; Sex slaves coerced, U.S. Rep. Honda says in Abe rebuttal Sex slaves coerced, U.S. Rep. Honda says in Abe rebuttal // The Japan Times. 2007. March 3.
10. Nakata H. Gov. Sonomanma: What sex slaves? // The Japan Times: Thursday. 2007. March 15.
11. Battle for textbook accuracy // The Japan Times: Friday. 2007. April 6.

Земцов В.Н.
(Екатеринбург)

Преподавание зарубежной истории XX века в отечественной школе: накануне краха

Когда мы говорим о новейшей истории, тем более, о ее преподавании, мы волей или неволей обращаемся к сегодняшнему дню и думаем о нашем ближайшем будущем. Поэтому, как бы мы ни оценивали этот факт, но очевидно, что сегодня мы подошли к необходимости оформления государственной национальной идеологии и к необходимости выработки стратегического курса нашего развития на ближайшие десятилетия.

В этом плане соотнесение истории России с историей зарубежных стран выглядит более чем актуальной.

В этой связи важно остановиться на трех наиболее важных проблемах:

1. Какова реальная ситуация с преподаванием зарубежной истории в нашей школе.

2. В чем заключаются главные трудности в соотнесении зарубежной и отечественной истории XX в.

3. Какова ситуация со школьными учебниками и учебными пособиями по зарубежной истории XX в.

1. Одним из важнейших положительных моментов в поисках концепции исторического школьного образования конца 1980 – 90-х гг. было осознание тесной взаимосвязи отечественной истории с

историей всеобщей. Тем более, что не всегда было ясно (а для автора, например, это остается актуальным и сегодня), историю какой страны мы изучаем: той, в которой мы все (или почти все) родились, или той, которая появилась в 1991 г. В конце 1980-х – начале 90-х гг. было создано немало интересных учебных пособий по зарубежной истории, читались новые курсы – «История мировых цивилизаций», «Россия и мир» и другие. Это позволяло (хотя все было и не бесспорно) почувствовать и нам, преподавателям, и тем, кто обучался, сопричастность с великой человеческой историей. Это было непременным условием нашей самоидентификации в условиях разброда и в нашей стране, и в наших умах и чувствах.

К концу 1990-х гг., особенно в начале XXI в., появились признаки того, что этот непростой, но чрезвычайно плодотворный период в плане поиска ответа на вопрос, как и ради чего преподавать историю, стал заканчиваться. Введение ЕГЭ сделало преподавание истории зарубежных стран во многом лишним. У нас иногда возникает впечатление, что и преподавание самой отечественной истории, в связи радикальными переменами в системе поступления в вузы, оказывается с практической точки зрения школьника делом ненужным.

Между тем, современное российское государство, кажется, именно преподаванию истории в школе стало придавать особый смысл в деле формирования патриота и гражданина. И в этом, на наш взгляд, есть фундаментальнейшее противоречие в сфере государственной политики в школьном, да и в вузовском, образовании. И первой жертвой завтра может стать история общечеловеческая.

Согласно базисным программам, разработанным на основе федерального компонента государственного стандарта? в основной школе изучению истории всех стран и народов отводится 164 часа, отечественной – 175. Вроде бы неплохое соотношение. Но в средней (полной) школе соотношение серьезно меняется. 54 часа отводится преподаванию всеобщей истории и 84 отечественной. Более того, очевидно, что если школьник историю зарубежную нигде не сдает, а наоборот, приходится сдавать ЕГЭ по отечественной истории, то отсутствие какой-либо мотивировки к изучению всеобщей истории становится фактом очевидным.

Но сможет ли молодой человек, получивший весьма беглое представление о мире, существующим за пределами нашей страны,

эффективно построить свою карьеру и сможет ли он стать подлинным гражданином, если его патриотизм будет питаться только невежеством или малоэффективной официальной пропагандой, но не искренним осознанием преимуществ своего отечества? Вряд ли. Вот поэтому перед современным российским государством и учителем с неизбежностью встанет, и он уже очевиден, вопрос о соотнесении наших представлений о новейшей истории России с историей всеобщей XX – начала XXI в.

2. Отметим сразу, что понятия новейшей истории за пределами нашей родины практически нет. Это понятие родилось в эпоху 1930-х гг. при разработке концепции общего кризиса капитализма и неизбежности победы мировой социалистической революции. Поэтому при переводе термина «Новейшая история» на другие языки приходится искать неравнозначные эквиваленты. Чаще всего – это английское выражение “current history” («текущая история»). Этот факт терминологического курьеза очень показателен. Он выявляет, что, во-первых, новейшая история очень подвижна как в плане ее периодизации, так и в плане ее хронологического и событийного «приращения», а, во-вторых, бывает очень трудно в ее рамках избежать политической конъюнктуры. Более того, нередко вообще возникает вопрос: а история ли это? Любопытно, что в федеральном компоненте государственного стандарта появился для наших учебников и документов новый термин «Новейшая и современная история» (в разделе основного общего образования). В то время как в разделе среднего (полного) образования говорится о «кризисе индустриального общества» (применительно к 30-60-м гг. XX в.) и о «переходе к информационному обществу» (70-е гг. XX в. – начало XXI в.). Однако эти терминологические новации никак не соотносятся с обновлением периодизации в отечественной истории и, тем более, никак не соотносятся с терминологией базисных программ. Правильно ли это?

Напомню, что совсем недавно, когда мы приближались к «миллениуму», XX в. выглядел достаточно цельным. Большинство программ и учебников начиналось с рубежа XIX-XX вв. Сам же XX в. делился на почти равнозначные части – по Второй мировой войне (и это было характерно для учебников и по отечественной, и по зарубежной истории). Однако с наступлением XXI в. (и события 11 сентября 2001 г. для зарубежной истории имели прямо символический характер), картина стала меняться. История XX в. зарубежных стран

(особенно стран Запада) стала на глазах «распадаться». Эпоха 20- 30-х гг. оказывалась все больше связанной с процессами XIX в. (с тем, что мы называем новой историей), а вторая половина века, когда собственно и развивается постиндустриальное общество и все иные мировые процессы, с ним связанные, стала видеться вполне самостоятельной, качественно новой эпохой. При этом зарубежные историки никогда не скрывали, что для них, как и для народов их стран, исторически более важной была Первая мировая война, а не Вторая мировая, да и так называемый «межвоенный период» был не чем иным, как переходом от Первой ко Второй мировой войне. Более того, не раз высказывалось достаточно обоснованное мнение о том, что вся первая половина XX в. была одной большой мировой войной, связанной с переходом общества индустриального к постиндустриальному. Другими словами, сегодня вполне разумно говорить, что новая история продолжалась до 1945 г., после чего и начинается «текущая», или «новейшая история».

Как соотносится с этим видением новейшей истории зарубежных стран новейшая история России? На первый взгляд, предложенная исторической общественности книга для учителя (Филиппов А.В. Новейшая история России. 1945-2006 гг. Книга для учителя. М., 2007), тоже начинается с 1945 г. Но боюсь, что это вызвано не глубокими теоретическими изысканиями и обращением к зарубежной истории и поискам наших коллег за рубежом, а другими причинами. Логика отечественной истории XX в. не всегда вписывается в контекст истории развитых стран Запада. В этом, на первый взгляд, нет ничего страшного. Пусть «их» история развивается так, а наша – иначе. Однако дело в том, что сам факт такого сопоставления дает богатейшую пищу для осмысления нашей национальной истории, и это осмысление будет невозможно, если мы зациклимся исключительно только на истории своей страны.

Это ставит и другую проблему – проблему осмысления не только формальной периодизации, но и осмысления сущности исторических процессов, протекавших у нас, в странах Запада и в странах Востока. Приведем только один характерный пример. Некоторое время назад нам обратились с вопросом, не могут ли члены нашей кафедры принять участие в работе над словарем по правам человека? Был предложен словник: по отечественной истории чего только не было – вплоть до прав и свобод русских холопов! По Западу – около десятка частных статей. По Востоку – вообще ничего! Почему? Потому, что к

странам Востока совершенно неприменима сама логика проблемы «прав человека», пришедшая с Запада. Что из этого следует? По логике составителей, наша страна не только не имеет никакого отношения к Востоку, но и сама издревле была средоточием всех мыслимых и немыслимых прав человека и гражданина!

Может быть, самое главное, чему учит история, - это признание относительности и временности существования великих государств и великих империй, признание сменяемости, географического передвижения центров мирового развития. И то, что происходит сегодня, не может не ставить проблемы перемещения центра мирового развития на Восток. Между тем, традиционный ориентир в нашем знакомстве с зарубежной историей нового и новейшего времени связан с Западом. Наконец, актуальность изучения зарубежной истории вытекает хотя бы из того факта, что добрая половина нашей территории расположена в Азии, а демографические процессы весьма не благоприятствуют русскому этносу. Как же реально преподается история стран Востока в школе? Мы снова проанализировали базисные программы: в рамках основной школы по новой истории Востока - 6 часов (по новой истории Запада – 50 часов), по новейшей истории специальных тем, посвященных Востоку, совсем не оказалось, по периоду рубежа XX – начала XXI в. нет даже упоминания стран Востока! Еще более дикая ситуация в средней школе. Там в рамках новой истории страны Востока даже не упоминаются. В разделе по 2-й половине XIX – началу XXI есть общая 4-х часовая тема «Страны Азии, Африки и Латинской Америки»! И это все! Боюсь, что восход солнца на Востоке мы можем просто проспать!

3. Напомню два очевидных факта. Во-первых, как явствует из работ ведущих специалистов в сфере теории и методики преподавания истории, цели и задачи школьного исторического образования к настоящему времени до конца все еще не определены (См., например, мнение Е. Е. Вяземского, доктора педагогических наук, профессора федеральной Академии повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования). Конечно, существует модель *федерального компонента* государственного образовательного стандарта по истории, но и она вызывает (насколько нам известно) много вопросов. Во-вторых, столь же очевидно, что в 1990-е гг. и в первые годы XXI в. была проведена большая работа по созданию учебно-методических комплексов и

учебно-методических комплектов по преподаванию истории в школе. Применительно к зарубежной истории можно назвать УМК, разработанные под руководством А.О. Чубарьяна, Н.В. Загладина, О.С. Сороко-Цюпы, Л.Н. Алексашкиной. и др. При этом ряд учебных пособий, которые по разным причинам вызывали острую критику (в том числе и, как утверждалось, в связи с чрезмерным «прозападничеством», скажем, пособий А.А. Кредера), был отвергнут. Сегодня работа над третьим поколением учебников по истории, в том числе зарубежной истории, продолжается, и это вполне естественный процесс.

И в этой связи позволим себе высказать одно опасение. Та книга для учителя по новейшей отечественной истории, которая недавно была предложена педагогической общественности как некая базовая основа, может стать плохим фундаментом. Во-первых, сама по себе попытка создать «деидеологизированный» учебник выглядит, по крайней мере, наивной в государстве, которое стремится все же выработать государственную национальную идеологию. Во-вторых, создание **вслед** за этой книгой учебников по зарубежной истории приведет к явному притягиванию за уши логики исторических процессов в странах Запада и Востока. Если Восток, конечно, вообще останется.

Подведем итоги.

1. Ситуация с преподаванием зарубежной истории XX – начала XXI в. складывается чрезвычайно неблагоприятно с точки зрения общих задач, которые ставит перед нами конкретная политическая ситуация в стране.

2. Возникает явная опасность «несостыковки» подходов, предлагаемых к преподаванию отечественной истории XX в., с видением общемирового исторического процесса.

3. Учебные пособия по истории зарубежных стран XX в. имеются, и, на наш взгляд, вполне удовлетворительные. Это не снимает необходимости и далее работать в этом плане, создавая, как говорят теоретики и методисты, учебники 3-го поколения, но ставит под сомнение необходимость жесткой привязки будущих учебников к тем, которые создаются сейчас применительно к истории России XX – начала XXI в.

P.S. Из бесед с учителями школ Свердловской области нам стало известно, что во многих из них по негласному распоряжению

директоров в связи с подготовкой к ЕГЭ преподавание зарубежной истории полностью прекращено.

Зубкова И. А.
(Екатеринбург)

Дискуссия о содержании пропедевтического исторического образования в ходе школьной реформы 1988-1989 гг. в Великобритании

Смещение акцентов современной политики образования к целенаправленному формированию компетентностей, т.е. практически-ориентированных навыков и умений, связанных с различными предметными областями, по-новому ставит вопрос и о содержании школьного курса истории, и о самой ценности исторического образования. Очевидно, что новая концепция образования в тенденции заметно расширяет как сферу вариативности и индивидуальной адаптированности содержательных конфигураций предметных знаний, так и систему образовательных методик и технологий.

С этой точки зрения, представляют определенный интерес дискуссии, которые сопровождали разработку концепции преподавания школьной истории в ходе образовательной реформы в Великобритании в 1988–1989 гг., поскольку позиции и аргументы, отстаивавшиеся сторонниками разных точек зрения, в известной части перекликаются с современным контекстом обсуждения основ образовательной политики в области истории. В особенности это касается начального (пропедевтического) курса школьной истории, в рамках которого школьники впервые овладевают навыками исторического мышления. Сфера исторической пропедевтики, наверное, в наибольшей степени отразила дискуссионный характер проблемы соотношения систематических знаний и индивидуальных стратегий обучения в рамках образовательной модели.

Содержание 1-й ступени обучения истории (Key Stage 1: 1–2-й классы) до сих пор вызывает множество дискуссий в британской педагогике, поскольку этот компонент школьного исторического образования и после принятия Национальной Образовательной Программы в 1988 г. остается наиболее традиционным, соответствующим либеральным педоцентристским установкам.