

объективного осмысления исторического опыта России. Следовательно, мы считаем, что национальная толерантность должна стать методологической основой для современного учебника по отечественной истории.

**Литература:**

1. Рассел Б. Воля к сомнению // Феномен человека: антология / сост. П.С. Гуревич. М.: Высш. шк., 1993. С. 160-167.
2. Федотов Г. П. Судьба и грехи России в 2 т. / сост. В. Ф. Бойкова. СПб.: София., 1991. Т.1. 352 с.
3. Ясперс К. Смысл и назначение истории / пер. с нем. М.: Республика, 1994.

**УДК**

**372.893+371.641.69**

**ББК 4426.63-268.2    ГСНТИ 14.25.09    Код ВАК 13.00.02**

**М.Н. Дудина**

Екатеринбург

**«УРОКИ ИСТОРИИ» В ШКОЛЬНОМ УЧЕБНИКЕ  
И МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИСТОРИИ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: история, «уроки истории», школьный учебник, методика преподавания истории, цели, содержание, технологии и результаты обучения

АННОТАЦИЯ. Автор полагает, что идея создания единого школьного учебника не противоречит плюрализму в жизни и в историческом образовании и отстаивает позицию компетентного, методически оправданного современного преподавания истории, в котором благодаря инновационным технологиям диалога обучаемый приходит к осмыслению исторического процесса как связи прошлого, настоящего и будущего.

**M.N. Dudina**

Yekaterinburg

**«THE LESSONS OF HISTORY» IN SCHOOL  
TEXTBOOKS AND METHODOLOGY OF TEACHING  
HISTORY**

**KEY WORDS:** history; «lessons of history»; school textbook; methods of teaching history; goals, content, techniques and results of education

**ABSTRACT.** The author claims that the idea of a unified school textbook doesn't oppose pluralism in life and historical education, and stands for competent, methodically justified modern ways of teaching history. These ways due to innovational technology of dialogue make learners perceive the historical process as the unity of past, present and future.

*Мы живем в мире одержимости.*

*И мы это знаем.*

Й. Хейзинга

Вспоминая недавнее прошлое исторического образования, заполненное «единственно верным марксистско-ленинским учением» и сопутствующей ему сокрушающей критикой «буржуазной историографии», «буржуазных фальсификаторов истории», трудов которых, естественно, не читали, порадуемся, что эти времена канули в Лету. Значит, неизбежен плюрализм. В последнее десятилетие появилось столько разноречивых школьных учебников, что встал вопрос о «едином учебнике истории». Полагаем, что было бы ошибкой отнести это к попытке навязывания «единого мнения», «единственно верной позиции» в рассмотрении исторических событий и их оценки во времени и пространстве современной России и мира.

Неразделенность, континуум, целостность пространства и времени, *хронотоп* (греч: *chronos* – время, *topos* – место) позволяет вступить в сферу смысла и назначения истории «через ворота хронотопа» (1. С. 406). Входя на школьных уроках в «ворота хронотопа», в то или иное историческое пространство-время продуктивно использовать *диахронно-синхронный метод*, сочетающий исторический генезис - прошлое - «через века и страны» - и настоящее - «здесь и сейчас», т.е. единство истории и современности, их взаимодополнительность и взаимодействие. Над историей как наукой и учебным предметом иронизируют, обвиняют в конъюнктурности, резкой смене взглядов, вплоть до противоположных. В данной статье, оставляя в стороне факты

политической и идеологической спекуляции, скажем, что новое осмысление событий «давно минувшей старины» было и будет актуально в связи с динамичными социокультурными трансформациями, «когда исчезает из глаз тропа, по которой мы шли, прежде всего, мы оглядываемся назад, чтобы по направлению пройденного угадать, куда идти дальше» (В.О. Ключевский). Так история становится проводницей, потому что дает уроки и опыт жизни поколений, которые не могут не пересматриваться новыми поколениями. В этой социальной и психолого-педагогической, дидактической ситуации школьному учителю предстоит осознать опасность эклектики в методологии, бессистемности анализа различных концепций. Чтобы целостно представлять исторический процесс и учить этому школьников на разных этапах исторического познания необходимо выделение проблем, выдвижение гипотез, отбор исторических источников и методов их анализа, верификации полученных результатов. Возьмем для примера историю почти «забытой» Первой мировой войны, 100-летие которой мир собирается отмечать не год и не два, а четыре года, столько, сколько она длилась. Почему через столетие? Ответы могут быть разные: потому что, наконец-то надо отдать долг погибшим, уже не столь важно, на чьей стороне они воевали и кого убивали. Впервые в истории их в большом количестве запечатлели фото и кинокамеры. Мы видим их лица и слышим их голоса в многочисленных аудио и видео хрониках войны. Раздвигая рамки тех далеких событий, мы больше, чем они, чувствуем и осознаем бессмысленность войны и принесенных жертв. Возможно, пробудятся патриотические чувства через осмысление того, почему в националистическом угаре люди неистово убивали друг друга, травили газом, почему этому не помешали вековые родственные династические европейские связи. Наконец, почему именно так перекроили карту мира, а не только Европы. Почему Версальский мир стал прочной основой для будущей войны, всего через два десятилетия – Второй мировой. И главный вопрос, почему эти «уроки истории» остаются невыученными политиками и народами до сих пор, живущими в постоянных локальных войнах или на

границы новой мировой войны (а может быть уже идущей третьей мировой)?

Перманентно протекающая модернизация российского образования, включая школьное, направлена на обновление целей, содержания и технологий обучения, а также предполагаемый результат. Это непосредственно касается учебного предмета «история», более других влияющего на становление мировоззрения, овладение критериями оценивания событий прошлого, настоящего и будущего, отношения к предкам и современникам. В целом назовем это «заботой о будущности предков», согласно В.С. Соловьеву.

С древнейших времен люди интересовались своим прошлым и задавались вопросом о важности и значимости исторических знаний для грядущих поколений. Как стара история, так стары и размышления о ней, о природе исторического знания. История – наставница жизни, *historia est magistra vitae*, – считали древние. Если цель исторического исследования – «спасти факты от забвения прошлого», то изучение истории предполагает знание прошлого во всем его своеобразии и неповторимости. «Мы, люди, являемся природой и историей одновременно, – писал К. Ясперс. Наша природа являет себя в наследовании, наша история – в традиции» (8. С. 244). В наследовании природности человек стабилен в течение тысячелетий, но поразительно изменчив как существо социальное. Вслед за Ясперсом, заметим: «...нет в веках такой духовной ценности, которой бы мы надежно овладели». Возникновение религий мира в «осевом времени» истории, по его определению, оказало решающее влияние на духовное развитие человечества. Однако история цивилизации убеждает в стремительном нарастании бездуховности и безнравственности, в том числе под религиозными знаменами, от крестовых походов, уничтожения людей в мировых войнах до нарастания повсюду террористических актов.

Можно взять еще пример для размышления ученых, учителей и учащихся – олимпийские игры. В античности приостанавливали военные действия в период их проведения. В настоящее время политики ищут новые способы, как обезопасить процесс спортивных соревнований. Для этого на

предыдущей олимпиаде в Лондоне устанавливали ракеты «Patriot» на крышах домов. Перед олимпиадой в Сочи в морской акватории двигаются корабли и подводные лодки, накапливаются воздушные и наземные средства защиты и несметное количество полицейских. Почему? Кому это нужно? Можно ли современным и грядущим поколениям остановиться в ненависти народов? Достижима ли толерантность в «безумном мире», «мире одержимости»? Эти и другие вопросы вызывают не меньший интерес для изучения, чем природные процессы. Специфика исторических реалий, смысл и назначение истории были и остаются предметом изучения философов, историков, социологов, культурологов. Единства мнений не было, нет и быть не может, поэтому обучение истории ориентирует не только на различные мнения, но прежде всего на понимание различий в методологии истории. Как учебный предмет история находится в универсальном образовательном пространстве школы и имеет общее с естественнонаучными и гуманитарными предметами, но и особенное, присущее только ей. Она обладает *эпистемной, мировоззренческой, инструментальной, аксиологической, рефлексивной сущностью*. Во всеобъемлющей социокультурной системе исторически конкретного пространства и времени (хронотопа) главным является человек. «Конкретно-исторический индивид – вот центральный момент социально-культурной антропологии, проецируемой на историю, ментальности же – лишь акциденции этого процесса», - писал А.Я. Гуревич (5. С. 78). Историческое познание исследует прошлое и его самосознание. Системные, фактологично насыщенные знания актуализируют острые проблемы своего и последующего времени, поэтому позволяют задавать вопросы и искать на них ответы, которые приводят к убеждениям, устойчивым взглядам и концепциям. Вопросы об устройстве жизни, о духовности и нравственности, об идеологии, религии, экономике, политике, культуре открывают человеку метафизику жизни, ее этику и эстетику, общечеловеческие ценности. Вопросов много, и не всегда на них ученый-историк, тем более школьный учитель и ученик находят ответы. В связи с этим встает проблема

мировоззренческой позиции следования «закону честности, который обязывает каждого историка не выдвигать никаких положений, которые нельзя было бы проверить». Эти мысли принадлежат М. Блоку, приносившему извинения читателю, потому что «бывают обстоятельства, когда исследователь должен первым делом сказать: Я не нашел». В то же время признание в незнании означает призыв продолжить исследование (З. С. 204).

Являясь мировоззренческим, историческое познание приводит к возникновению собственного отношения к прошлому – великому и ничтожному. И тогда мы говорим об ответственности «иметь позицию» и отстаивать ее. История всегда вопрошает о причинах и следствиях, поэтому ее изучение – школа мышления. Специфика истории состоит в форме познания и форме сознания – не так уж сложно описать факты и события, куда сложнее дать картину исторического развития через задаваемые вопросы, на которые в прошлом не только было опасно отвечать, но даже задавать. Не только история как наука, но и как учебный предмет «отважная исследовательница ушедших эпох» (З. С. 208), и учебная деятельность на основе доступных исторических источников позволяет узнавать больше того, что лежит на поверхности. Ученик может «углубить» источник знаниями о прошлом и настоящем. Это достижимо на школьном уроке при использовании диахронно-синхронного, сравнительного, герменевтического методов, беспредельно открывающих возможности для исторической аналогии и интерпретации. Инструментальность истории породила принцип историзма, требующий рассматривать все процессы и явления в развитии, в исторической связи и обусловленности, в возникновении и этапности развития. Так открывается аксиологичность истории, ее ценностно-смысловая нагруженность, возможность нахождения оценочных критериев. Все исторические хронотопы пронизаны поиском ценностей и смыслов, их оправданием, нахождением того, что желательно, предпочтительно в «человеческом измерении» (в «человеческом содержании акта», по М. Блоку). Историческое познание укрепляет социальную и личностную рефлексию,

одну из форм, в которой общество дает себе самоотчет, оценивает себя через века и страны. Но чтобы исторические источники «заговорили», им нужно задать вопросы, насыщенные актуальной человеческой проблематикой. «Без своих вопросов нельзя творчески понять ничего другого и чужого, - писал М.М. Бахтин, имея в виду «серьезные, подлинные» вопросы. Если чужой культуре задаются такие вопросы, которые она сама себе не ставила, то открываются ее глубины. Так состоится встреча-диалог двух культур, и они не смешиваются, не сливаются. Так каждая из них сохраняет свое единство и открытую целостность при взаимном обогащении» (2. С. 335). Эти мысли культуролога о диалогичном восприятии мира человеком обогащают методику преподавания истории идеей необходимости диалога в историческом познании, творческой работы мысли при чтении исторических текстов. *Диалог – сократический и герменевтический*, предполагают появление вопросов в аудитории и к тексту, его автору, а далее к окружающим и себе. Пытливые вопросы («серьезные, подлинные») открывают путь к социальной и личностной рефлексии через интерпретацию текстов. Это программное положение для преподавания истории в школе при наличии любого школьного учебника. Иначе, зачем преподавать историю, если ученик не делает для себя открытия, связанного с рефлексией себя и своей семьи, своей Родины в мировой исторической связи времен? (6).

Неизбежное методологическое многоголосье представителей разных течений, направлений, научных школ не должно быть чуждым для восприятия школьного учителя и учащихся. С его помощью они смогут понять, что не бывает научного исследования и школьного преподавания, которые бы «не стояли» на тех или иных методологических основаниях. Значит, доступными методическими средствами учитель, в соответствии с возрастом обучаемых, призван способствовать рефлексии методологических основ – «на чем стою». Чтобы не думать о недостижимости такого осознания, надо верить в ученика, его интеллектуальный потенциал, который развивается в трудном, но доступном (благодаря методике) овладении употребляемых понятий и категорий, с которыми приходит

теоретико-методологическое знание. Слова «бунт», «восстание», «заговор», «бунтовщик», «революционер», «террорист» несут смысловую нагрузку, за ними стоит реальность, оценочные суждения. Гегель писал: «Даже обыкновенный заурядный историк, который, может быть, думает и утверждает, что он пассивно воспринимает и доверяется лишь данному, и тот не является пассивным в своем мышлении, а привносит свои категории и рассматривает при их посредстве данное» (4. С. 65).

Этот «упрямый факт» процесса познания предъявляет к исследователю, к преподающему и изучающему историю определенные требования. Во-первых, быть предельно внимательным к употребляемым или вводимым понятиям, давать им по возможности четкие определения, разводя понятия, устанавливая пределы их корректного использования (определить понятие); во-вторых, осознанно выбирать систему методов научного исторического исследования и четко ее представлять в процессе преподавания.

Только перед современными поколениями открылись и будут постоянно открываться ранее неизвестные в мировом и российском обществе источники исторического познания. Это имеет практическую значимость в жизненном мире, когда каждому предоставлена возможность свободного самостоятельного выбора цели, идеала, норм и ценностей, в целом нравственного поведения. Лишь недавно в российском обществе стало распространяться убеждение, что все существенное в жизни может устанавливаться не директивно, а как результат согласия всех (или большинства) членов общества или тех, кого это непосредственно или опосредованно касается. Любые нормы и ценности подвергаются критике, пересмотру, переоценке на основе понимания свободы, все более пронизывающей моральное сознание. Оно ориентировано на непринятие навязанных с детства норм «что хорошо и плохо», «справедливо и несправедливо». Тогда неизбежны разнообразные конфликты, препятствующие выработке представлений об общих нормах и ценностях, без которых невозможна совместная жизнь. Эта теоретико-методологическая позиция является основанием *этики дискурса*

Ю. Хабермаса. Он пишет о необходимости консенсуса, чему могут содействовать «аргументированные моральные дискуссии», когда проявляется «некая общая воля» для достижения нормативного согласия. Автор убеждает, что «процесс достижения интерсубъективного взаимопонимания может привести к согласию, рефлексивному по своей природе: только тогда его участники смогут осознать, что совместными усилиями друг друга в чем-то убедили» (7. С. 106).

Не останавливаясь в данной статье по поводу практического аспекта данной позиции, вряд ли усомнимся в методологических достоинствах этики дискурса Хабермаса. Убедительным доводом является утверждение концепции прав человека (и ребенка), равенства всех людей, не зависимо от расы, национальности, религии, гендера, социального и имущественного статуса. И даже, если моральный дискурс Хабермаса не может быть полностью осуществлен на практике, и общество никогда не придет к консенсусу, не означает, что к нему не следует стремиться «достигать недостижимое путем достигаемого». В этом методологическая ценность этики дискурса. Полагаем, что она не противоречит идее создания единого учебника истории. Их сочетаемость состоит в практической возможности в школьном историческом образовании, с ранних лет и особенно в подростковом и юношеском возрастах открыть проблемы и пути постижения смысла жизни, понимания себя как личности, созидательно или деструктивно самоактуализирующейся и самореализующейся в жизненном мире человеческих отношений на протяжении веков исторического развития.

Понимаемый, по Ю. Хабермасу, *жизненный мир* (Lebenswelt), как организованный и передаваемый новым поколениям, структурируется во-первых, как объективный, наполненный самыми разнообразными отношениями, во-вторых, как социальный - мир нормативных и оценочных отношений, в-третьих, как субъективный, обогащаемый чувствами, переживаниями, размышлениями. Освоение жизненного мира в его трех частях происходит с помощью культуры в ее историческом воплощении, в истинности или ложности суждений, правильного или неправильного в плане

социальных норм, правдоподобного или неправдоподобного в притязании на истину, норму и правду через освоение ценностей. Так зарождается возможность понимания и взаимопонимания на основе *принципа согласования*, продвижения к компромиссу, который достигим при свободном соглашении участников в совместных усилиях для получения желаемых результатов, и консенсусу как фактору стабильности общества на основе солидарности. К нему приходят путем убеждения, а не принуждения, и прежде всего в обучении. Для выработки осознанного отношения к фактам прошлого и настоящего необходима свобода, неременный атрибут демократического общества. Это обуславливает свободу в образовании и понимание его как смысла самого образования – *свобода в образовании и образование для свободы*. Миссия учителя (не побоимся этого слова) состоит в поддержке, помощи, сопровождении каждого обучаемого средствами учебного предмета для успешного развития Я-концепции личности (9).

Примем во внимание, что ситуации жизненного мира подвижны, ценности изменчивы, поэтому продуктивен диалог, позволяющий свободно и беспристрастно обсуждать актуализированные проблемы в человеческой истории. Так возникнет *коммуникативная рациональность*, позволяющая в буквальном смысле «договориться» о предмете обсуждения, спора. В процессе коммуникации (*коммуникативные действия*) становится возможным не столько достижение истины, сколько понимания и взаимопонимания, а для этого каждый участвующий в диалоге должен стать на позицию другого, возможно, ее принять или аргументированно отвергнуть. Использование диалога в преподавании истории при наличии единого учебника предотвратит «единое мнение», «единственно верное суждение», но будет способствовать нам, живущим в «мире одержимости», поиску и нахождению компромисса, консенсуса в совместном коммуникативном действии на основе понимания «уроков истории».

### **Литература:**

1. Бахтин М.М. Вопросы литературы и эстетики. М., 1975.
2. Бахтин М. М. , Эстетика словесного творчества, М., 1979.
3. Блок М. Апология истории или ремесло историка. М., 1986.
4. Гегель Г.В.Ф. Лекции по философии истории. Пер. с нем. СПб., 1993.
5. Гуревич А.Я. Двойная ответственность историка // Новая и новейшая история. 1997. № 5.
6. Дудина М.Н. Зачем изучать историю? Или как я понимаю методiku преподавания истории. Екатеринбург: Изд-во «Уральский государственный университет», 2002.
7. Хабермас Ю. Моральное сознание и коммуникативное действие. Пер. с нем. Санкт-Петербург: «Наука», 2001.
8. Ясперс К. Смысл и назначение истории. М.: Изд-во «Республика», 1994.
9. Rogers C. Freedom to learn for the 80-s. Columbus; Toronto; London, Sydney. 1983.

**УДК 372.983(368)**

**ББК**

**ГСНТИ 03.01.45**

**Код ВАК 13.00.02**

**4404.1(4вео)+4426.63-**

**268.2**

**И.А. Зубкова**

Екатеринбург

## **БРИТАНСКАЯ КОНЦЕПЦИЯ ШКОЛЬНОГО УЧЕБНИКА ИСТОРИИ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** Великобритания, учебник истории, Национальная Образовательная Программа, концепция, источник.

**АННОТАЦИЯ.** В статье анализируются дидактические требования к учебнику истории в Великобритании, сформулированные в ходе образовательной реформы 1988–1989 гг. Рассматриваются назначение, функции и структура различных видов школьных учебников истории, их роль и место в учебно-методическом обеспечении преподавания истории.