

Центр проблемного анализа
и государственно-управленческого проектирования

**Багдасарян В.Э., Абдулаев Э.Н.,
Клычников В.М., Ларионов А.Э.,
Морозов А.Ю., Орлов И.Б.,
Строганова С.М.**

Школьный учебник истории и государственная политика

Москва
Научный эксперт
2009

УДК 37.014:371.671.11

ББК 74.04(2)Р

Б 14

**Багдасарян В.Э., Абдулаев Э.Н., Клычников В.М., Ларионов А.Э.,
Морозов А.Ю., Орлов И.Б., Строганова С.М.**

Б 14 Школьный учебник истории и государственная политика. М.:
Научный эксперт, 2009. — 376 с.

Под общей редакцией В.И. Якунина

ISBN 978-5-91290-051-8

УДК 37.014:371.671.11

ББК 74.04(2)Р

ISBN 978-5-91290-051-8

© Центр проблемного анализа и
государственно-управленческого
проектирования при Отделении
общественных наук РАН, 2009

© Научный эксперт, 2009

Содержание

Введение.....	5
Глава 1. Вариант школьного учебника — «История России, 1945–2007 гг.: 11 класс»: pro et contra	17
1.1. Структура как методология	17
1.2. Визуальный инструментарий	23
1.3. Школьный учебник и исторический процесс: специфика интерпретаций	50
1.3.1. Сталинский период	52
1.3.2. Хрущевский период.....	75
1.3.3. Брежневский период	93
1.3.4. Горбачевский период.....	110
1.3.5. Постсоветский период российской истории	127
1.4. Через призму количественного анализа	146
Глава 2. Школьный учебник истории как политический феномен.....	180
2.1. Историко-компаративистский анализ школьной исторической литературы: политическая компонента.....	180
2.2. Идеология школьных учебников истории на постсоветском пространстве: антироссийская консолидация	227
2.3. Решают ли современные российские учебники задачи патриотического воспитания?	309

Глава 3. Каким быть новому школьному учебнику истории?	328
Заключение	357
Литература	363

Введение

Глобальное соперничество государств в современном мире, как это ни непривычно прозвучит, но начинается со школьной парты. Отставание от сверстников в детском и юношеском возрасте чаще всего оказывается невосполнимым, а гражданская и мировоззренческая «настройка» в этот период взрослеющего человека — самой устойчивой. При наличии у государства долгосрочных ориентиров и представлений о принципах своего устойчивого развития оно обязано иметь собственную политическую линию в определении принципов, форм и содержания обучения школьников. Особое место в системе государственных приоритетов в школьной политике традиционно принадлежит истории.

Почему государству в его конкретной управленческой практике обязательно приходится иметь дело с историей? Не являются ли исторические апелляции некоей непрактичной метафизикой? Именно так воспринимает историю, как, впрочем, и всю гуманитаристику, типичный современный российский государственный чиновник. Все, что не имеет прямого денежного эквивалента, перестало входить для него в привычный набор инструментов управления. Однако политик высшего управленческого звена должен быть не столько техником, сколько стратегом. Стратегия же предполагает просчитывание, предвидение горизонтов будущего и даже его проектирование. Будущее — это не самодостаточная категория. Оно существует только в связке с другими структурными компонентами глобального временного континуума — прошлым и настоящим.

Парадокс стратегического целеполагания заключается в том, что посмотреть вперед можно, лишь обернувшись назад. Современный же человек эпохи глобализации существует в одномерном континууме. Для него все более реально только настоящее. С ликвидацией интереса и понимания прошлого в общественном самосознании ликвидируется и осмысленное понимание будущего. Эта ликвидация на практике осущест-

вляется в виде эрозии или манипулирования исторической памятью. Поэтому конструирование будущего как политическая категория напрямую сопряжено с категоризацией прошлого. Чтобы зримо представлять будущее, а тем более управлять им, надо иметь видение всего пути, а не одной отправной точки.

Будущее есть категория историософская. Оно должно быть осмыслено на уровне целевой установки исторического развития. Современная же общественная рефлексия анти-исторична. Больше того, она уже 90 лет контристорична. Ее парадигма соотносится с формулой основоположника социал-демократического дискурса в его постмарксистском виде Э. Бернштейна: «Цель — ничто, движение — все». Но движение без цели означает не двигаться, а брести. Это принципиальный отказ от управления будущим.

Признание О. фон Бисмарка, что главная роль в победе немцев в франко-прусской войне принадлежит немецким учителям истории, можно переформулировать в виде риторического вопроса современной российской школе. Обеспечивают ли школьные учителя истории в России такой потенциал учащейся молодежи, который позволял бы рассчитывать на поступательное развитие страны и ее высокое позиционирование в мире? На этот вопрос нельзя дать даже отрицательного ответа. Самой задачи такого рода перед российским школьным учителем попросту никто не формулировал.

Что же до учебников истории, то многие из них не только не ориентировались на решение долгосрочных государственных задач, но прямо им противодействовали. Можно обоснованно говорить, что сформировался своеобразный пул учебной литературы гуманитарного профиля, направленной в идейном отношении против национальных интересов российского государства.

На антироссийский пафос ряда учебников по истории вынужден был обратить внимание даже В.В. Путин. Его слова о кормлении их создателей историков с «руки» иностранных грантов прямо указывают на то, чья версия интерпретации исторического процесса навязывалась российским школьникам. «Понимаете, — пояснял свою позицию В.В. Путин на

встрече с делегатами Всероссийской научной конференции преподавателей гуманитарных и общественных наук в июне 2007 г., — ведь многие, многие учебники пишут люди, которые работают за иностранные гранты. Так они исполняют польку-бабочку, которую заказывают те, кто платит».

Сложилась своеобразная либеральная монополия в руководстве исторической наукой в России. Либерализм, впрочем, здесь имеет конъюнктурный характер, будучи представлен в основном бывшими персоналиями поздней советской историографии. Державные позиции историка могли служить основанием для научного остракизма. Примеров этому предостаточно.

В этом отношении выход в 2007 г. в издательстве «Промсвещение» книги для учителя «Новейшая история России, 1945–2006 гг.» А.В. Филиппова¹ имел эффект разорвавшейся бомбы. Принципиальной новацией опубликованной работы в море недавней школьной учебной литературы является попытка переосмысления российского исторического процесса с государственно-патриотических позиций. Советскому периоду государственности после долгих лет его огульного очернительства и инфернализации дается более взвешенная и в том числе и позитивная оценка. Поддержано издание не входящими в раскрученный либеральный пул некоммерческими организациями — Национальной лабораторией внешней политики и Государственным клубом.

Книга сразу же была зачислена в известных своей либеральной ангажированностью СМИ в разряд скандальных произведений. Наименование «скандальный учебник» стало его идентификационным обозначением. Поток возмущений со стороны либеральной общественности обрушился на автора книги, не прекращаясь и до сих пор.

Но в чем же конкретно была обнаружена скандальность? Возмущение вызвали не фактические пробелы, не логические противоречия, не методологические изъяны. На качество учебного издания, по существу, никто не обратил вообще никакого

¹ Филиппов А.В. Новейшая история России 1945–2006 гг.: Книга для учителя. М., 2007.

внимания. Критики обрушились на идейную позицию автора, нарушение им установленного «либерального табу». Провозглашаемый в качестве безусловного достижения декоммунизации плюрализм оказался на поверку феноменом, ограниченным рамками либеральной идеологии. Весь обвинительный пафос связан с обнаруженными в новой учебной версии симптомами пересмотра прежней идеологии 1990-х гг. Возник вызов именно идеологического пересмотра, а не идеологизации, поскольку предыдущие текстовые варианты учебника нельзя считать неидеологичными.

Проблема замены идеологии неолиберализма новым, ориентированным на национальные интересы государственническим идеологическим концептом действительно является насущной задачей развития и самосохранения России. Другое дело, что эта идеология пока не сформулирована. Сурковские изыскания на этот счет в виде выдвижения конструкта «суверенной демократии» вряд ли в существующей версии могут быть номинированы на роль интегрирующей идеи.

Резонанс, вызванный книгой для учителя А.В. Филиппова, был несопоставимо более радикален, чем предпринятый автором историографический пересмотр. «Напугало» прежде всего наличие некоторых позитивных аспектов в освещении советского периода отечественной истории. В действительности же ревизия имела сравнительно умеренный характер. В основном реабилитировалась как защита национальных интересов внешняя политика СССР, и это при сохранении пафоса критических оценок командно-административной системы управления и механизма политических репрессий. Поставленное же автору в вину как апологетика сталинизма объяснение феномена партийных чисток через задачу ротации управленческих элит не является филипповским открытием. Данный концепт получил в настоящее время распространение в отечественной историографии и без него. А.В. Филиппов предпочел именно эту объяснительную модель, а не распространенные в учебниках прежней либеральной генерации модели личностной патологичности И.В. Сталина и идеологической патологичности коммунизма. Критиками была совершена подмена объяснения

оценочной характеристикой. Объяснять же какое-либо историческое явление объективными факторными обстоятельствами вовсе не означает давать ему позитивную оценку.

Другим основным компонентом критики новой модели школьного исторического учебника явилось обвинение в апологетике существующего режима. Действительно, политическая ангажированность книги не вызывает сомнений. Но в этом ли заключается причина ее критического отторжения? Апологетическими по отношению к современным властям является и подавляющее большинство других школьных учебников. Однако идейные основания апологетики могут быть различными.

В данном случае идейно определяющим явился вопрос об историческом позиционировании действующего режима, ретроспективном определении его сущностного преемства. В прежних учебных версиях обозначалась преемственность путинского периода российской истории и ельцинской либеральной политики. Теперь же между ними проводилось сущностное противопоставление, подразумевающее частичный отход современной России от идеологии и практики неолиберализма. Вместе с тем устанавливается мост, связующий Российскую Федерацию с государственностью советского периода отечественной истории.

Отражением государственных тенденций происходящей трансформации явилось утверждение коллегией Минобрнауки созданного на основе филипповской книги для учителя учебника для 11 класса «История России, 1945–2007 гг.»² Данное решение было принято вопреки резкой критике со стороны либерально ориентированных СМИ, что указывало на его обусловленность определенной идущей сверху политической установкой.

Помимо самого А.В. Филиппова в работе над учебником приняли участие другие историки — А.А. Данилов, А.И. Уткин, С.В. Алексеев, Д.М. Володихин, П.В. Данилин, Г.А. Елисеев, И.С. Семененко, А.Ю. Шадрин. Итоговый текст представляет собой результат определенного компромисса, обеспечивающе-

² История России, 1945–2007 гг. 11 кл. Учебник для учащихся общеобразовательных учреждений. М., 2008.

го проходимость учебника через официальные инстанции. Изменения при переходе от книги для учителя к непосредственно учебнику заключались главным образом в купировании ряда присутствующих в первоначальной текстовой версии фрагментов. Учебник в итоге оказался по объему меньше, чем книга для учителя.

Именно эта последняя версия, рекомендованная Минобрнауки для учащихся общеобразовательных учреждений, составила основной объект предпринятого в настоящем исследовании анализа.

С этико-правовой стороной дискурса вокруг нового школьного учебника связан вопрос о праве учителя на ценностно-мировоззренческое истолкование материала. Оппоненты консолидировались во взгляде, что выдвижение оценочных подходов нарушает автономию личности учащегося. Учебник истории, полагают одни из них, должен содержать в себе исключительно факты без какой-либо их интерпретации. Право интерпретировать представляется, таким образом, самому школьнику. Другие представители оппонировавшей стороны призывают структурировать школьный учебник истории как палитру историографических подходов, вариацию точек зрения. Учащийся в данном случае выбирает наиболее импонирующую ему версию. Однако свобода выбора и интерпретаций школьника вызывает большие сомнения.

Для раскрытия ценностного подхода нет необходимости в его номинации. Зачастую сама подборка фактов детерминирует формирование в сознании учащегося вполне определенной интерпретационной конфигурации. Иллюзия о возможности создания фактологической истории связана с непониманием самой природы гуманитарного знания. Еще Д. Юм проводил разграничение наук естественных и наук моральных. Для последних, полагал шотландский философ, характерно не эмпирическое, а этическое парадигмальное основание. Действительно, гуманитарное знание имеет, в отличие от естественнонаучного, неперенный ценностный уровень гносеологического структурирования. В этом смысле идеологически нейтральных феноменов гуманитаристики не существует.