

«КНИГА, НЕ ПРЕДНАЗНАЧЕННАЯ ДЛЯ ЧТЕНИЯ...»

Какой учебник истории нужен школе



Яков Семёнович Турбовской,
заведующий лабораторией философии образования
Института теории и истории педагогики РАО,
профессор, доктор педагогических наук

Как известно, в феврале прошлого года Президент РФ Владимир Путин высказал идею создать единый школьный учебник истории России — без двойных толкований событий, с целостным видением основных вех в истории нашей страны. В октябре концепция нового учебника опубликована на сайте Русского исторического общества для широкого обсуждения. Идею Президента, судя по многочисленным откликам в прессе, на радио и в Интернете, реализовать не удалось. Научные работники, публицисты, учителя к основным недостаткам концепции отнесли её методологическую несостоятельность: в качестве методологической основы авторы назвали «исторический подход, многофакторность», толерантность. Но если две первые составляющие относятся к методологии, то толерантность — всего лишь идеологическая позиция (да и к кому толерантен должен быть учебник истории — к Петру I, Ивану Грозному? Емельяну Пугачёву?). На такой «методологической базе» и возрастёт новая книга для детей, которая принципиально должна отличаться от учебника ОБЖ или ботаники. Ибо история — это «инструмент формирования народа», его гражданственности, патриотизма, гордости за свою Родину. Многие участники обсуждения сходятся в том, что в новой концепции нет никакого методологического стержня. Почему? Почему до сих пор не удаётся создать добротную учебную книгу по такой уникальной, яркой, драматичной истории, какой является история России?

Автор статьи, которую мы вам предлагаем, даёт ответ на этот вопрос. Возможно, с его версией кто-то не согласится. Но другие версии к желаемому результату до сих пор, увы, не привели.

- единый учебник • история • историография • учебный предмет • научное знание • субъект образования • основные недостатки • специальная книга
- методологическая основа

Ни разу не вмешивался в бесконечные споры историков-профессионалов. Ни тогда, когда, как грибы после дождя, появлялись новые концепции, когда одни обвиняли других в отсутствии патриотизма, когда родилась идея единого школьного учебника, в котором всё

противоречивое будет как надо, объяснено нашим школярам. Я бы и сейчас не стал вмешиваться, если бы не ночная передача на *Сити лайф*¹, сыгравшая в душе моей роль последней капли, переполнившей чашу терпения.

¹ Радиопередача, посвящённая преподаванию истории в школе и школьному учебнику по истории.

В той ночной беседе принимали участие люди, обладающие подлинно научным авторитетом. Но их столь авторитетное слово, которое не могло не сказаться на нашей многострадальной школе, принудило внести свою лепту в эту бесконечно-дискуссионную вакханалию и поставить точку над *i*, без чего, думаю, не пробиться к ответу: какой учебник истории нужен нашей школе.

По замкнутому кругу

О чём же вели разговор учёные и что в нём поражает, причём системно. И в первую очередь тем, что каждое в той беседе слово отличалось несомненной компетентностью собеседников и столь же несомненной искренностью, а с другой стороны — полным непониманием того, о чём идёт речь, что волнует школу и что ей необходимо.

Каждый собеседник доказывал очевидную неэффективность «единого» учебника, призванного снять противоречивость отечественной истории, недопустимость утаивать от молодых поколений происходившие в жизни народа события, и как вывод — единого, всех устраивающего отражения прошлого, даже научного, по определению, быть не может. Ведь история как объект научного познания, как было нам сказано, — это только путь исследовательской мысли, изначально *не избавленный* ни от односторонности суждений, оценок и выводов, ни от ошибок, ни от элементарного незнания и непонимания всего того, что и почему было в нашем прошлом.

В результате такого обмена мнениями авторитетных специалистов получалось, что все наши многолетние бесконечные споры об истории как науке, о поисках путей её оптимального преподавания в школе, оказались никуда не ведущим хождением по кругу. И, что намного хуже, — безысходным смешением взаимоисключающих утверждений, путаных оценок, из которых осмысленных выводов и быть не может... Более того, по их мнению, беда в том, что официальный набор научных суждений становится непреодолимым препятствием на пути любой попытки создать нужный школе учебник. И, конечно, не та-

кой, что уже создан и представлен широкому общественному обсуждению.

И вывод этот — сущностно справедлив. Но тогда во весь рост встаёт один-единственный вопрос: почему из этого непрекращающегося обмена неопровержимыми аргументами ничего путного не получается? Почему все попытки создать хороший учебник истории тщетны? Почему приемлемого выхода нет и не предвидится?

О чём, собственно, спор?

Такова реальная ситуация, в которой, казалось бы, все искренне стремятся сделать, как лучше, но в результате ничего, кроме бесконечных, никуда не ведущих дискуссий... Школа и преподаваемая в ней история не должны быть «заложниками» этих пустых баталий.

Не хочу выступать в роли выразителя истины в последней инстанции. Но по праву учителя, преподававшего в школе историю, и исследователя, многие годы выявлявшего обусловленность эффективного образовательного процесса, возьму на себя смелость утверждать, что участники длительных споров *не видят принципиальных различий между преподаваемым в школе учебным предметом история и исторической наукой*. А отсюда — и различия требований, предъявляемых к научным и учебным знаниям. Думаю, что таков категоричный вывод, та единственная причина, которая препятствует разработке хорошего учебника. И, как это ни покажется странным, бесплодность усилий заключается в элементарном игнорировании историками-специалистами семантического смысла понятия «история». А смысл любого понятия не терпит волевого насилия и жестоко мстит тому, кто превращает его в бессодержательную формальность. Прихожу к выводу: если бы отечественные

диспутанты не допустили такого волюнтаристского обращения с понятием «история», тупиковая ситуация была бы давно преодолена. Итак, смысл понятия:

1. История (от греческого *historia* — рассказ о прошлых событиях, повествование о том, что узнано, исследовано). БСЭ.
2. Рассказ о прошедшем, об узнанном; отдалённое время с его событиями, происшествиями.
3. Историография: история исторической науки в целом; отрасль исторической науки, изучающей её историю (накопление исторических знаний, *истолкование исторических явлений, смена методологических направлений в исторической науке и др.*), Новый энциклопедический словарь БЭС, М., 2013. С. 525.

Не мне отождествлять понятие «история» с понятием «историография». При всей содержательной близости это не просто разные, а *принципиально разные понятия*. И надо определённо понять, о чём идёт речь: о преподавании в школе *истории* или *историографии*.

Если об «истории», трактуемой как **рассказ**, то это множество рассказов о событиях, имевших место в прошлом нашей страны. Каждый такой рассказ будет отдельной и обязательно интересной *историей*. Такое понимание сущностного смысла «история» чётко и многократно закреплено в русском языке: «расскажу историю», «вот какая история случилась», «интересная история получается» и так далее.

Если же речь идёт об *историографии*, то это последовательное изложение *не отдельных событий, а научных теорий, по-разному освещающих и трактующих события прошлого*.

История — это и отбор событий, и их текстовое изложение, которые определяются

целевой предназначенностью. *Историография* — это обязательно адекватное и последовательное изложение различных теорий, освещающих наше прошлое как процесс, обладающий определёнными закономерностями.

Но при том или ином выборе необходимо соблюдать ряд дидактических требований, обусловленных необходимостью опираться на возрастные особенности школьников. Остаётся исходная совокупность характеристик, определяемых сущностной предназначенностью *единства содержания, целей и средств*, воплощённых в понятии «*учебный предмет*». А это, что непременно надо осознать, особое в своей *рукотворной исключительности* понятие. С одной стороны, оно изначально зависит от множества факторов, включая и уровень развития не только той науки, которую этот учебный предмет представляет в образовательном процессе, но и других наук, включая требования педагогики и психологии. *И вся эта необходимая совокупность требований не может не основываться на общенациональной культуре и традициях отечественного образования, определяющих на каждом историческом этапе бытия и развития стратегически актуальные потребности и запросы социума*. Причём именно *стратегически актуальные*, а не сиюминутные, порождаемые принципом «здесь и сейчас».

«Учебный предмет» при несомненной зависимости в настоящем от фактора времени *не может не обладать долговременной стабильностью*. Ибо в основе его предметной предназначенности лежит то единственно значимое, что обуславливает необходимость именно его преподавания в школе: входить в состав содержания образования и быть во всём своём предметном своеобразии составной частью учебно-воспитательного процесса.

С позиций этих требований учебный предмет «история», как и все другие,

казалось бы, не составляет никакого исключения. Но в этом утверждении основным является вводное «казалось бы», потому что его предметная предназначенность не столько в том, чтобы обеспечить программное усвоение знаний, сколько в том, чтобы воспитывать необходимое личностное отношение школьников к ценностям, составляющим фундаментальную основу духовно-нравственного бытия страны.

Если речь идёт об учебном предмете «история», то значит дело совсем не в том, замалчиваются или нет те или иные факты, и не в том, что прошлое приносится в жертву каким бы то ни было сиюминутным политическим интересам, а в обязательном соответствии содержания предмета возрасту детей, их сензитивным особенностям восприятия. *Дело в решении самой основной задачи — всемерно способствовать зарождению любви ко всему тому, что в душе человеческой запечатлевается как самое дорогое, близкое, родное.*

Для достижения такой цели история как «учебный предмет» призвана уже в начальных классах оказывать на детей импринтинговое воздействие². Именно это требование призвано лежать в основе преподавания учебного предмета «история», а не принципы последовательно линейного или концентрированного изложения учебных текстов, которые нужно заучить.

Совсем другие резоны

Когда речь идёт о таком учебном предмете, как «история», то любые научные требования только в той степени соответствуют своему предназначению, в какой они учитывают в гармоничном единстве особенности психики, возрастных возможностей ребёнка и целевой направленности учебного процесса. Реальную

² Запечатление или импринтинг (от англ. imprint — оставлять след, запечатлевать, отмечать) — в этологии и психологии специфическая форма обучения; закрепление в памяти признаков объектов при формировании или коррекции врождённых поведенческих актов. Импринтинг — это быстрое включение в работу врождённых генетически запрограммированных и практически готовых к реализации... форм поведения. Р.С. Немов. Психологический словарь. М., 2007. С. 149.

неразрывность такого единства история сможет обеспечить, если будет максимально соответствовать своей семантической предназначенности. Детям в школе надо рассказывать *разные истории* о своей стране. Они должны быть познавательны не только интересными им, но и эмоционально значимыми, яркими. То, что не захватывает души ребёнка, не порождает в ней особых, ранее не испытанных чувств, не приносит ценностей, без эмоционального отношения к которым невозможна личностная причастность ребёнка к своей стране, требованиям, предъявляемым к учебному предмету «история», не соответствует. Не должно соответствовать!

И не стоит думать, что если мы специально отбираем такие рассказы, талантливо доносим их до учеников начальных и средних классов, то мы тем самым стремимся скрыть от них то плохое, тяжёлое, трагичное, что было у нашей страны, её народов в прошлом. Нет, конечно. Логика здесь другая: *всему своё время*. Это нужно стране, её народу и ещё больше самому ребёнку, которого нельзя лишать самого главного для человека — *любви к жизни, которая без любви к своей родной земле, близким людям, друзьям и товарищам — немыслима*. И если позволено прибегнуть к сравнению любви к Родине с любовью к семье, то не сразу ребёнка посвящают в бесконечную сложность отношений взрослых, не сразу ребёнок слышит жалобы родителей друг на друга. В семье начинают с того, что окружают ребёнка заботой, вниманием, лаской, и всем тем, из чего в ребячьем сердце возникает самое великое чувство, называемое любовью. На этом прочном фундаменте — что бы человеку ни становилось впоследствии известным — *возвращается готовность ко взрослой жизни, понимание её сложностей, противоречий*.

Так что в наши бесконечные дискуссионные, ни к чему не ведущие споры пора внести ясность, о чём ведём речь — об «истории» или «историографии». Историография олицетворяет научное знание во всех его возможных концептуально-теоретических различиях. Было бы драматично и грустно, если бы наука лишалась возможности вбирать в себя множественность существующих и возникающих идей, концепций, исходных исследовательских позиций. Это бы означало отрицание для науки возможности развития.

Любую теоретическую концепцию надо рассматривать, как вклад в развитие научного знания, суть которого — отрицание самой возможности посягать на абсолютную истинность. Научное знание — любое, а историческое тем более выражает бесконечность человеческого познания, стремления к осмыслению и открытию нового, ранее не известного. Именно методологическая обеспокоенность о поступательном, безостановочном развитии наук находит своё выражение в общественном признании права науки на выдвижение парадоксальных идей и их концептуального обоснования. В научном познании нет и быть не может права на запрет, малейшую возможность администрирования и бюрократического формализма. Научное знание основано не только на совершенствовании достигнутого, с таким же правом оно может исходить из отрицания достигнутого. Но таково свойство историографии — научного знания, а не школьного учебника истории. Учебное знание предназначено для достижения целей, определяющих социальную направленность образовательного процесса, очерченную программой учебного курса — овладение знаниями, умениями, компетенциями. Все остальные сопутствующие проговаривания носят скорее характер пожеланий и метафорических прикрас.

Но не только этим отличается учебное знание от научного, что, к сожалению, тоже не учитывают участники дискуссионных бата-

лий, которые ведут наши историки — учёные и другие специалисты. Степень усвоенного, требуемого учебной программой знания, проявляется в ответах учеников и оценивается **жёстко и определённо — в баллах на уроках и на экзаменах**. Критериальная основа для той или иной оценки — одно-единственное требование: степень соответствия школьной программе. *И всё!*

Только руководствуясь программой, учитель ставит ученику отметку за ответ. И только с позиций этого требования он может избежать административного упрёка в субъективности. Ни в одной учебной программе нет и малейшего намёка на предлагаемую (в дискуссиях) ученику возможность иначе, по-своему оценить тот или иной факт, ту или иную точку зрения на историческое событие.

Мало того, что для ученика непозволительная роскошь — мечтать о *своей* позиции, *своей* точке зрения (да и готов ли он к этому?), так он ещё должен — это от него ждут — излагать усвоенное максимально близко к тексту, в крайнем случае — словами учителя. Я мог бы привести немало примеров, неопровержимо доказывающих, как оценивается ответ ученика, почему учителя отказываются от присущего отечественной педагогической культуре различия между понятиями «оценка» и «отметка», — этого мощного побудителя познавательной активности ребёнка. Зачем?! Теперь заявляет о себе другая культура и трубно звучит другой призыв. Господствующий ЕГЭ, сводящий суть учебного процесса — что бы при этом ради приличия неприговаривали — к подготовке в виде натаскивания к сдаче экзаменов, заставляет учителя совершенно не интересоваться, как ученик рассуждает, как выстраивает логику своих доказательств, насколько развиты его речь и то, что называется творческим мышлением. В результате получается, что никому не надо напрягаться и выходить за пределы логики подготовки к сдаче экзаменов и требований бумажного

контроля. Ученику ни к чему — ведь не требуют! — думать, анализировать, сомневаться, предлагать свои версии, варианты, обретая интеллектуальную самостоятельность. Учителю за бесконечной ненужной ему отчётностью заботиться о необходимости индивидуального подхода, о развитии любознательности, некогда, да и незачем. Как и о своей личной ответственности за всё то, что происходит в процессе такого обучения с учеником, его отношением к учению и познанию.

Школе не преодолеть искусственно созданных в учебном процессе препятствий, не устранив фундаментальной противоречивости между теоретически выдвигаемыми перед школьным учебным предметом истории целями и существующими критериями и требованиями, определяющими реальную практику их воплощения в жизнь.

Столь необходимое школе оптимальное решение проблемы преподавания предмета «история», позволяющее вырваться из жестокых тисков методологических ошибок, находится в прямой зависимости от скорейшего решения таких проблем:

- чётко определить и методологически обосновать выбор преподаваемого в школе учебного предмета — «истории» или «историографии»;
- системно обосновать понятие «учебный предмет»;
- дидактически обосновать необходимость развести понятия «научное» и «учебное» знание;
- системно раскрыть особенности исторического знания как фундаментальной основы его предметной предназначенности в процессе школьного образования.

Эта совокупность условий, определяемых целями, ради которых преподаётся история в школе, и имманентными свойствами учебного предмета, а также возрастными сензитивно разными особенностями учеников, способна стать основой создания необходимых учебных программ и учебников, сделать ученика *субъектом образования*. Это исторически выношенное понятие вбирает в себя необходимую и социуму, и личности целостную совокупность характеристик и качеств, начиная от умения самостоятельно учиться и завершая сформированной способностью не только про-

износить пафосные слова о патриотизме, но и быть патриотом. И вклад истории, изучаемой не ради сдачи ЭГЭ, здесь неоценим.

Что нужно ученику

Широко известно, что школа призвана сделать всё от неё зависящее, чтобы ученик стал субъектом образования. Но за этим многолетним призывом стоят совершенно конкретные дела. Среди них есть одно, без которого, как ни старайся, столь важной цели не достичь: *речь идёт о школьном учебнике, о его незаменимой роли в образовательном процессе.*

На одной из февральских радиопередач шёл разговор об учебнике истории. Вели его представитель министерства, очень известный школьный учитель и учёный, который в силу своего принципиального несогласия вышел из состава официальных экспертов. Наряду с общетеоретическими вопросами — о роли учебника истории, о том, каким ему быть, каким критериям он должен соответствовать, особое внимание уделялось отдельным фактам коррупции и откровенного лоббирования, порочности сложившейся системы одобрения и официального признания создаваемых школьных учебников. Меня в этом разговоре интересовали только критерии учебника истории.

А критерии, как это ни покажется странным, у спорящих были одни и те же. Принципиальное же расхождение между ними сводилось только к одному: можно или нельзя все факты и события нашего исторического прошлого излагать школьникам, или надо максимально стараться сглаживать трактовку тех или иных негативных фактов, и смягчать противоречивость между существующими научными теориями. Упрощённость такой постановки проблемы, в основе которой — непонимание различий между «историографией»

и учебным предметом «история», перечёркивает саму возможность достичь продуктивного результата.

Как бы ни старался учитель, но без учебника невозможно успешно учить детей, формировать их субъектность. К огромному сожалению, *сегодня у нас нет ни одного учебника, адресованного непосредственно ученику*. Я говорил об этом на всероссийских совещаниях, опубликовал результаты обобщения 10 тысяч анкет, распространённых по всем регионам России. В них выяснялось отношение учителей и учеников с 5-го по 11-й классы к учебникам по истории и литературе. Эти результаты по своей методологической значимости оказались парадоксально неожиданными. Выяснилось, что при всех различиях оценок со стороны учителей и учеников, и те, и другие на удивление были единодушны в определении *основных недостатков* этих учебников. И сводились эти недостатки к тому, что все учебники без исключения — «*непонятны*» и «*неинтересны*». При таком совпадении оценок учителей и учеников, становится неопровержимо доказанной значимость фундаментальной противоречивости другой проблемы: полного несовпадения критериев, с позиций которых авторы учебников подходят к их созданию, и тех, кому они адресованы, — кто будет учить и по ним учиться. Если для авторов главное — это «научность», «полнота», «адекватность» и даже «толерантность», то для учителей и учеников в первую очередь, важны «интерес» и «понятность изложения». Отсюда вывод: то, что ученику «непонятно и неинтересно», что без помощи «со стороны» он даже понять не может, «школьным учебником» в сути своей не является. Но каково же понятие «школьный учебник», как трактуется этот термин и определяется его роль в образовательном процессе?

Вот как раскрывается его смысл (цитирую по данным интернета и некоторых академических словарей):

- это специальная книга, излагающая осно-

вы научных знаний по предметам, предназначенная для достижения учебных целей.

- современный школьный учебник, реализующий содержание образования, призван систематизировать и интегрировать сведения, полученные учащимися из различных каналов массовой информации. Учебник объединяет вокруг себя все другие школьные книги (учебные пособия, популярную научную литературу, обязательную и дополнительную художественную литературу и др.) и средства обучения (наглядные пособия, дидактические материалы, тексты, записанные на грампластинки и т.д.), координирует работу учащихся с ними;
- книга для учащихся или студентов, в которой систематически излагается материал в определённой области знаний; основной и ведущий вид учебной литературы;
- книга, содержащая систематическое изложение знаний в определённой области и используемая как в системе образования, на различных её уровнях, так и для самостоятельного обучения;

Кроме этих распространённых трактовок, в одной из исследовательских работ учебник системно определяется как:

- «массовая учебная книга, излагающая предметное содержание образования и определяющая виды деятельности, предназначенные школьной программой для обязательного усвоения учащимися с учётом их возрастных или иных особенностей»;
- «учебное издание, содержащее систематическое изложение учебной дисциплины или её раздела, части, соответствующее государственному стандарту и учебной программе и официально утверждённое в качестве данного вида издания»;
- «совокупность редуцированных и систематизированных знаний в области определённой науки (учебно-научной дисциплины) или сферы деятельности

и аппарата организации их усвоения; важнейший источник учебной информации, основное дидактическое средство, обеспечивающее деятельность учения и преподавания»;

- учебник — это:
 - средство обучения;
 - источник учебной информации;
 - основной и ведущий вид учебной литературы³.

Такое множество определений понятия «учебник» стоит дополнить ещё одним, несомненно, значимым документом. В письме Минобрразования Российской Федерации от 23.09.2002 г. «Об определении терминов «учебник» и «учебное пособие» отмечено: «Учебник — это основная учебная книга по конкретной дисциплине. В нём излагается система базовых знаний, обязательных для усвоения обучающимися. Содержание учебника должно удовлетворять требованиям государственного образовательного стандарта и полностью раскрывать примерную программу по конкретной дисциплине».

Такова степень методологической проработанности этого понятия, характерная для современного рефлектирующего сознания. Но есть и некий исторический шлейф исследования и определения сути и предназначённости школьного учебника. С позиций советских известных дидактов учебник (цитирую по Интернету) — это:

- книга, содержащая в себе научное, последовательное, доступное для учащихся изложение содержания учебного предмета, соответствующее программе и требованиям дидактики (И.А. Каиров, 1948);
- форма фиксации содержания, проекция целостной деятельности обучения, в которой запрограммирована деятельность учителя и учащихся (В.В. Краевский, 1976);
- массовая учебная книга, излагающая предметное содержание образования и определяющая виды деятельности, предназначенные

³ Овчинникова Е.Н. К определению терминов «учебник» и «учебное пособие» // Гуманитарные научные исследования. Май 2012. № 5.

школьной программой для обязательного усвоения учащимися с учётом их возрастных или иных особенностей (Д.Д. Зуев, 1987);

- комплексная информационная модель, отображающая четыре элемента педагогической системы — цели обучения, содержание обучения, дидактические процессы, определённые организационные формы обучения, и позволяющая воспроизвести их на практике (В.В. Беспалько, 1988).

- средство усвоения содержания образования (И.Я. Лернер, 1992).

Нетрудно заметить, что этим высказываниям, начиная с 1946 года, десятки лет, а сущностно сказанное в то время и в наши дни принципиально ничем не отличается. И тогда, и сейчас учебник при незначительных смысловых расхождениях рассматривался, как «носитель программно необходимой информации», как «основное средство обучения», как «массовая учебная книга, и как — с позиций Министерства образования РФ — «программное соответствие требованиям государственного стандарта». Следовательно, говорится и повторяется одно и то же.

Но тогда чем объяснить резкое проявление исследовательского интереса к проблеме «школьный учебник» в наши дни? Не может ведь быть, чтобы современные исследователи не читали ранее до них написанного?! И не хочется думать, что это элементарная со школьных лет усвоенная привычка излагать текст заученными словами.

А серьёзное объяснение, как представляется, может состоять в том, что сегодня и учёные, и учителя-практики испытывают и осознают необходимость системно разобраться в проблеме школьного учебника и найти требуемые школе решения. К сожалению, приходится признать, что это лишь гипотетическое

предположение, потому что даже в специально посвящённых этой проблеме работах не фиксируются те принципиальные недостатки, без устранения которых столь фундаментальную проблему не решить. А именно они, эти недостатки не выявленные аналитической мыслью и не сформулированные в виде определённых целей, сами по себе «не рассосутся», и нужный школе учебник так и не будет создан...

Для создания необходимого школе учебника — *интересного и понятного* — нужно ответить на основной и простой вопрос: *выполняет ли нынешний новый учебник основную свою миссию — формировать личность школьника как субъекта образования, патриота, гражданина?* Если мы признаем, что «да, выполняет», тогда остаётся внести в него стилистическую правку, избавиться от фактических ошибок — и делу конец. Можно продолжать учить детей по нему. А если нет, то *существующий учебник не может рассматриваться, как «основное средство программного изложения знаний»*. И тем более как «средство», созданное для увлекательного чтения детьми, истории родной страны. И сделать надо одно: *создать учебник истории не для учителя, не для учителя и ученика, а только для ученика*.

Пора всерьёз разобраться в том, кто такой «учитель», и кто такой «ученик». Для этого не так уж много и нужно: надо чётко и однозначно ответить: является ли учитель специалистом, получившим от государства официальное право *учить*? Или же его про-

фессиональная предназначенность сводится к пересказу содержания школьного учебника. Если учитель является специалистом, то ему не только доверятся учить детей, но от него *требуется* глубокое знание преподаваемого учебного предмета, не ограничиваемое ничем, кроме государственно одобренной программы, а не тем или иным учебником. Выходя из стен вуза, он должен быть ознакомлен со всей совокупностью знаний по предмету. Сама постановка вопроса — сколько издавать для учителя учебников — в сути своей антигосударственна и антипрофессиональна, потому что всему объёму предметных знаний учителя должны научить в вузе, что и превращает его в специалиста.

Школьный же учебник в полной мере нужен только ученику. Именно для такой цели он и должен создаваться. К сожалению, именно такого, специально адресованного ученику учебника у нас нет.

Для этого придётся многое системно переосмыслить, в первую очередь, преодолеть эффект блуждания всё в тех же «трёх снах» и компетентно разобраться в понятиях, от смысловой адекватности которых зависит решение проблемы школьного учебника по истории. Иначе нам не достичь конструктивного решения в никуда не ведущих дискуссионных баталиях, мы с неопровержимой убедительностью будем доказывать жестокую справедливость бессмертного утверждения Бернарда Шоу о том, что «учебник — это книга, не предназначенная для чтения...». **НО**