

КАК УЧИМ ИЗВЛЕКАТЬ уроки истории

Евгений Александрович Ямбург,
директор Центра образования № 109 г. Москвы,
член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук

Двадцатый век с его потоками пролитой крови породил тотальное недоверие к пафосу в любых формах и проявлениях, вне зависимости от социальных, национальных, идеологических, нравственных и религиозных посылов, его порождающих и питающих.

Как трудно быть серьёзным

Все величайшие преступления прошлого столетия совершались пафосно во имя реализации великих идей, призванных осчастливить человечество, раз и навсегда решив сложные, запутанные вопросы, веками его тревожащие. Цена «окончательного решения» национального вопроса была наглядно явлена в нацистской Германии, а вопроса социального — в Советском Союзе. Оказалось, что на такой алтарь легко положить любое количество жертв, не останавливаясь перед их миллионным исчислением. При этом совершенно неважно, кто запускает этот молот ведьм: бесноватый фюрер или рациональный расчётливый генералиссимус. Да, и в том и в другом случае безостановочно работала налаженная репрессивная машина, опиравшаяся на страх, но питалась она одухотворением и энтузиазмом людей, готовых добровольно пойти на заклятие.

Уроки двадцатого столетия (крушение тысячелетнего рейха и растянувшееся на десятилетия гниение

коммунистической утопии) привели к радикальной смене настроений. Романтически приподнятое отношение к жизни сменилось скептически приспущенным. Скепсис, ирония, тотальный релятивизм по отношению ко всем, без исключения, ценностям и смыслам культуры казались надёжной защитой от любых рецидивов духовных эпидемий, превращающих людей в носорогов (метафора Камю). В самом деле, нет таких ценностей, во имя которых стоило бы разбивать друг другу головы. Следовательно, все ценности равны. Крайне опасно давать захватить себя страстям, поддаваясь сердечным влечениям. Следовательно, достойное существование может обеспечить лишь интеллект с его безграничными возможностями. На этом мировоззренческом гумусе возрос пост-модернизм с его интеллектуальными играми и ничем не ограниченной эклектикой. Объясняя на пальцах школьникам это явление культуры, я прибегаю к двум метафорам: пост-модернизм — это джинсы с галстуком и текила с солёным огурцом. Стёб, конечно, но ведь и стёб из того же корня.

Этот краткий культурологический экскурс понадобится для того, чтобы обозначить серьёзную педагогическую проблему, имеющую равное отношение к воспитанию как

взрослых, так и юношества. Проблема эта заключается в том, что нам стало мучительно трудно сосредотачиваться для серьёзных разговоров. На поверку ирония и скепсис оказались картонной защитой от фанатизма. Тотальный скепсис выродился в цинизм, а ирония — в дешёвый стёб по любому поводу. Тут уж ничего не свято, ничего не жаль. Стоит ли после этого удивляться тому, что мы достебались до того, что из глубин подсознания полезли чудовища, рождаемые сном разума. Отчего так?

Главную причину раскрыл в своей метафоре Беккет: «Гольый человек на каменистой земле и пустое небо над ним». Бессмысленно, скучно и страшно. В который раз подтвердилась вечная истина: не хлебом единым жив человек. Оказалось, что одухотворяющие идеи, придающие смысл человеческому существованию, востребованы и потребителями айфонов, даже если они сами для себя это не формулируют, но при этом чувствуют нарастающее беспокойство непонятого происхождения. Человек мучается, но при этом стесняется поставить на повестку дня глубинные вопросы бытия, считая неприличным «грузить» окружающих своими проблемами, расценивая нормальную склонность к рефлексии как слабость. Своего рода затянувшийся подростковый синдром, когда юноша боится показаться в глазах окружающих недостаточно крутым. Но ведь этот синдром захлестнул всё общество, включая производителей культурного контента.

Утрата смыслов неизбежно приводит к их поиску, и в силу этого становится крайне опасной, поскольку в жизнь уже вступили те поколения, которые на своей шкуре не испытали все «прелести» тоталитаризма. Они с лёгкостью принимают методы Гитлера и Сталина за спасение. Добавьте к этому исламский фактор в его варваризированном проявлении, вызывающий по причине своей пассионарности смешанное чувство ужаса и зависти (нам бы так сплотиться и идти к поставленной цели), и мы получим комплекс факторов, определяющих клиническое состояние общественного сознания.

В силу всех названных причин, серьёзных разговоров не избежать. Цель их — создание смыслов, представлений миллионов людей о жизни. На повестке дня обсуждение миро-

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПОЛИТИКА

воззрения, психологической атмосферы, национальной ментальности, состояния моральных норм. Страна остро нуждается в длительной, последовательно реализуемой педагогической терапии. В противном случае ей угрожает хирургическая операция с негарантированным положительным исходом. Взрослые люди, поглощённые борьбой за существование, предпочитают отодвигать от себя «проклятые вопросы». На линии огня оказывается учитель, вынужденный в разговорах с юношеством затрагивать эти болезненные темы. Но и он сам не меньше других опален страстями века. Как вести себя (и детей за собой) в подобной ситуации?

Клинический анализ горячки

Опасность смыслоутраты, того состояния, что на языке философов именуется «экзистенциальным вакуумом», ощущается в самых разных социальных слоях и стратах: начиная с юных националистов и антифашистов, кончая интеллектуальной элитой, призванной заполнить зияющую пустоту, образовавшуюся после двойного обрушения (коммунистической утопии и советской империи). Беда в том, что сделать это хотят немедленно, в горячке, заменяя одни мифологемы другими, извлеченными из архивных хранилищ, предъявленными неискушённой публике в слегка перелицованном виде. Но горячка — не лучшее состояние общественного сознания: она выражается ознобом, галлюцинациями, которые обычно имеют угрожающий характер. Чаще она оканчивается выздоровлением, но основную опасность представляет риск самоповреждения. Характерно, что возникает горячка у трезвого пациента при отмене привычного приёма алкоголя. Такая медицинская симптоматика заболевания просматривается в идеологических метаниях вполне естественно для протрезевших людей, до этого десятилетиями опьянявших себя советской мифологией.

Е.А. Ямбург. Как учим извлекать уроки истории

«Детям надо как можно раньше молотом вбивать в голову православие, иначе, став взрослыми, они поубивают друг друга», — заявил в частном разговоре доктор исторических наук, заведующий кафедрой одного из вузов. Разумеется, он знаком с «Легендой о великом инквизиторе» Ф.М. Достоевского, но обстановка диктует и человек немедленно нашёл простой ответ на сверхсложный вопрос. В не столь обнажённом завуалированном виде эта линия просматривается в образовательной политике государства.

Горячка бывает белая, и тогда, вдохновившись телесериалом, решают поставить памятник Колчаку в Алтайском крае, где белый террор не уступал в своих зверствах красному. Бывает горячка красная, когда раздаются призывы восстановить монумент рыцарю революции Дзержинскому. Можно лишь догадываться, какие представления о трагической истории России двадцатого века получают дети, смотрящие приключения молодого Штирлица в годы гражданской войны на одном телевизионном канале и романтическую любовную драму белого адмирала на другом.

Просмотрим навскидку несколько учебников истории, имеющих параллельное хождение на просторах нашего отечества. В одном учебнике для десятого класса по истории России XVII—XIX веков Кавказская война объясняется двумя причинами: во-первых, горцы традиционно отличались воинственностью и склонностью к грабежу, а во-вторых, они восприняли ислам в его радикальной форме (мюридизм), что делало переговоры с ними невозможными. В этом разделе учебника говорится о присущем горцам «воинственном духе», о «жестоких издевательствах над неверными», о «жесточайших порядках» в имамате Шамиля. И ни слова о политике выжженной земли, проводимой наместником Кавказа А.П. Ермоловым, ни о зверствах царских генералов, уничтожавших горцев целыми аулами. Не узнают школьники и о том, что помимо своей воли тысячи горцев вынуждены были в 1859—1865 гг. переселиться в Османскую империю. Одним словом, поли-

тика России идеализируется, а горцы демонизируются. Сами, мол, виноваты, надо было вести себя смиренно. С трудом представляю себе положение учителя истории в Дагестане, вынужденного вести преподавание по такому пособию.

Зато в другом учебнике Кавказская война трактуется как захватническая со стороны Российской империи, а горцы изображаются борцами за независимость. О набегах ни слова, о грабительском поведении горцев речь ни идёт.

Вот и попробуйте выработать взвешенную консолидированную линию преподавания истории для будущих граждан нашей многонациональной и поликонфессиональной страны. Но, быть может, соблюдая политкорректность, попытаться от греха подальше обойти стороной эти и другие искрящие темы? Не историков ведь растим, а лояльных граждан. Не получится, поскольку по умолчанию в школе эти исторические сюжеты будут обсуждаться в семьях, обрастая новыми чудовищными мифами и подробностями.

Не секрет, что Кавказская война, преподаваемая соответствующим образом, вызывает аналогии с событиями в Чечне, порождая античеченские настроения в молодёжной среде Центральной России. В этой связи рассмотрим, как трактуется в одном из школьных учебников ещё одна кровотокающая тема: депортации народов Кавказа. «Большинство депортированных народов было наказано за сотрудничество с фашистами, как действительное, так и предполагаемое». Лукавые авторы, разумеется, называют депортацию «нарушением элементарных прав людей», но при этом создают у школьников ложные представления о том, что некоторые народы поголовно сотрудничали с фашистами. Авторы другого популярного учебника повествуют о том, что в 1943—1944 гг. на Северном Кавказе «были ликвидированы группы бойцов численностью около 20 тысяч человек, действовавшие по согласованию с гетманским командованием. Для пресечения этого

движения были приняты меры по насильственному переселению чеченцев и ингушей в Казахстан и Киргизию». Авторы, мягко говоря, заблуждаются. В повстанческом движении участвовали несколько сотен бойцов, с ними покончили к зиме 1942 года. Поэтому никакими соображениями государственной безопасности нельзя оправдать высылку чеченцев и ингушей в 1944 году.

Так своими руками мы создаём образ врага и формируем чеченофобию. Естественно, что такие трактовки с гневом воспринимаются на Северном Кавказе, где полным ходом идёт разработка и апробация своих учебных пособий. Но тогда как быть с сохранением единого образовательного пространства, с формированием общероссийской гражданской идентичности? И при таком смятении умов ещё ставится вопрос о введении истории как третьего обязательного предмета при сдаче ЕГЭ.

Врачу — исцелись сам

Сознательно не называю авторов учебников, среди которых есть уважаемые мной специалисты, но они все заложники разных политических дискурсов. Как провести свой бумажный корабль среди многочисленных рифов и при этом не сесть на мель, не знает никто из них. Вот почему я мало рассчитываю на скорую помощь учителю со стороны академической науки. В лучшем случае будут предложены стёртые нейтральные формулировки, призванные максимально сгладить острые углы и по возможности мягко обойти крутые повороты отечественной истории. Но подобные трактовки не дают пищу уму и сердцу ребёнка, они, говоря языком подростков, ему «по барабану». Но может быть, на это и расчёт?

В воздухе постоянно витает идея создания единственно верного учебника, который положит конец разнобою в трактовках и оценках прошлого. На мои возражения о невозможности навязывания единомыслия в век Интернета, обеспечивающего подросткам свободный доступ к любым источникам информации, высокий народный избранник нашёл в прямом смысле слова убийственный контраргумент: «Мы вас услышали, но не видим основания для беспокойства. Читают они сейчас мало, и в Интернет

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПОЛИТИКА

полезут единицы». Что называется, срезал, одновременно продемонстрировав казённый оптимизм по поводу интеллектуальных возможностей вступающих в жизнь поколений. Не сомневаюсь, что при такой удачной политической конъюнктуре не составляет труда подобрать авторский коллектив, который без особого труда справится с задачей создания нового Краткого курса, на этот раз не ВКП(б), а отечественной истории. Но при чём здесь академическая наука?

А притом, что она действительно в неоплатном долгу перед школьным учителем, поскольку до сих пор не может предложить ему внятную методологию, позволяющую педагогу безбоязненно обсуждать с учениками самые острые и запутанные вопросы истории. Вместо этого она предлагает сомнительные концепции и рассуждения, призванные задним числом оправдать всё что угодно. Угодно кому? Догадайтесь сами. Предложил же недавно маститый директор института вернуться к концепции блаженной памяти академика М.В. Нечкиной, творившей в сталинскую эпоху. Суть её концепции по отношению к присоединённым к России народам заключается в теории наименьшего зла: порабощённые другими захватчиками, эти народы претерпели бы большие испытания, а то и вовсе исчезли бы с лица планеты. Согласятся ли с такой трактовкой адыги, проживающие ныне в Турции? Налицо плачевная попытка, вызывая тени прошлого, как-то связать концы с концами, но гнилые нити рвутся при первом же соприкосновении с реальностью. Откуда такая беспомощность?

Из той же зияющей пустоты. Долгие десятилетия советская историческая наука строилась на прочном фундаменте «единственно верного» марксистско-ленинского учения. Фундамент рухнул, и образовавшуюся пустоту потребовалось срочно заполнить. В условиях внезапно дарованной свободы историки приступили к ударной стахановской

Е.А. Ямбург. **Как учим извлекать уроки истории**

работе, где каждый норовил заложить в фундамент свой кирпич, а если повезёт — то целый блок. К числу таких блоков я отношу так называемый «цивилизационный подход». Как и многие наши новшества, блок этот импортного происхождения. Цивилизационный подход выдвинули европейские новые правые в семидесятые годы прошлого века. В его основе — представления о необычайной устойчивости отдельных черт народа, которые сопровождают его на протяжении всей истории. Отсюда акцент на национальном характере, выпячивание особенностей каждой отдельной цивилизации, вплоть до признания несовместимости культур, приводящей к столкновению цивилизаций.

Как в каждом серьёзном концепте, в цивилизационном подходе содержатся верные наблюдения, но положенный в фундамент школьного образования как новое единственно верное учение, он породил культурный расизм, возбуждая у учащихся племенные инстинкты, превознося этнические ценности с тем же энтузиазмом, с которым доселе восхвалялись ценности социальные. Отсюда противопоставление «титульных» и «нетитульных» наций, отрицание широко распространенного явления: бикультурализма.

Едва ли авторы учебников истории сознательно стремились стать проводниками культурного расизма, который немногим лучше расизма биологического. Но введенный в образовательные программы девяностых годов прошлого века цивилизационный подход делал своё дело. Тем более, что он так совпадал с общественными настроениями и, казалось, облегчал бывшим советским гражданам разных национальностей, в мгновение переставшим быть единым советским народом, поиск идентичности. Тихой сапой этот подход вошёл в школьные учебники, издаваемые личными тиражами. «Русь, а потом и отдельные русские княжества медленно, но упорно включали в свой состав соседние балтийские и угрофинские племена. Для тех было несчастьем оказаться в зависимости от сильного соседа. Но и для Руси в этом было мало радо-

сти, потому что в её состав входили отсталые в хозяйственном отношении земли, языческие охотничьи народы. А это не способствовало общему развитию страны».

Так в своём стремлении продемонстрировать беспристрастность оценок автор учебника выявил взаимный ущерб, который понесли все народы при объединении, а заодно, походя, принизил малые народы и возвеличил титульную нацию.

В другом учебнике подчёркивается, что славяне с эпохи раннего Средневековья отстаивали свою самобытность и культурно-национальную специфику от давления со стороны более сильной романо-германской цивилизации. Но тогда почему в таком праве отказано, например, народам Кавказа, столкнувшимся с более сильной российской цивилизацией? Одним словом, концы с концами явно не сходятся, когда нигде не говорится о взаимовлиянии и взаимопроникновении культур. Как на такой зыбкой почве формировать общегражданскую идентичность?

Строительство перегородок

Подвергая критике авторов учебников, навязавших школе цивилизационный подход, я, как никто другой, понимаю деликатность их положения. Куда им, бедным, деться, когда в Программе развития культуры до 2020 года появился термин «государство — цивилизация». Как справедливо подметил социолог Д.Б. Дондурей, это означает, что в перспективе мы обречены на культурный код отдельности. Стремление на закрепление такого кода настраивает на избирательное восприятие сигналов особого рода. Среди таких сигналов немало всё тех же мифов.

Не так давно на одном из очередных высоких совещаний, где обсуждались стратегия и тактика борьбы с клеветниками России, культовый актёр советского кино заявил, что нынешнее состояние культуры и нравственности — результат реализации

плана Даллеса по разложению российской ментальности. Не желая обидеть замечательного артиста, я осторожно заметил, что никакого плана Даллеса в природе не существовало, историки давно опровергли этот миф. И тут же получил в ответ изумлённую реплику народной избранницы, возглавляющей одну из серьёзных комиссий в парламенте: «Как же так? Плана не было, но всё же сбылось». Ну что тут скажешь?

На закрепление кода отдельности работают не только мифы, но и прагматически понимаемые геополитические и экономические интересы страны, побуждающие действующих политиков и парламентариев возводить вокруг неё защитные идеологические укрепления. Руководствуясь этими утилитарными соображениями, они немедленно формируют заказ академическим учёным и авторам школьных учебников.

Стоило ПАСЕ поставить знак равенства между тоталитарными гитлеровским и сталинским режимами, как немедленно сработала защитная реакция, зафиксированная в официальных рекомендациях, указывающих на необходимость противодействия попыткам уравнивания нацизма и сталинизма, публичного навязывания однозначных негативных оценок деятельности руководителей советского государства, от кого бы они ни исходили. Те же рекомендации предписывают не допускать дискредитации достижений в различных сферах социально-экономической жизни.

На практике это означает, что обвинения в нелояльности со всеми вытекающими административными последствиями рискует получить любой учитель, посмеявшийся в классе высказать (публично навязать) иную точку зрения. Например, такую: диктаторы отличались лишь тем, что фюрер уничтожал преимущественно другие народы по расовому признаку, а генералиссимус перемалывал народ собственный в сопоставимых с деяниями нацистов масштабах. Что же касается достижений в других сферах социально-экономической жизни, то тут ещё можно поспорить, кто из них был более эффективным менеджером. Но такая «объективная» постановка вопроса по поводу фюрера в современной Германии чревата уголовным наказанием.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПОЛИТИКА

Не беру на себя смелость утверждать, что все без исключения действующие политики — приверженцы тоталитаризма во всех его кровавых проявлениях. У них на уме другое. Не секрет, что в парламентских кругах Запада высказывают суждение о том, что наше государство было преступным и подлежит запоздалому суду. Такая жёсткая оценка может привести к постановке вопроса о пересмотре послевоенных границ, требованиям выплатить компенсацию лицам, пострадавшим в годы советской оккупации, и т.д. С какой это стати, когда «в полях за Вислой сонной лежат в земле Сережка с Малой Бронной и Витька с Моховой»? Реальная политика, казалось бы, требует ухода от нравственных оценок и отстаивания государственных интересов. С этих позиций уравнивание нацизма и сталинизма недопустимо.

Государственные мужи работают «на своём поле», педагоги имеют дело совсем с другой тонкой материей: формированием личности человека. С педагогических позиций оправдание зла, какими бы прагматическими соображениями оно ни диктовалось, губительно для становления растущего человека. Здесь я полностью солидарен с позицией Г.С. Померанца. Пройдя войну, в свои девяносто с лишним лет он демонстрирует поразительную точность оценок: «Мы до сих пор не сумели отделить от тени кровавого деспота народные подвиги при обороне Одессы, Севастополя, Ленинграда, Сталинграда, Тулы и безымянные подвиги бойцов, погибающих на своём рубеже, и беспечную удачу танкистов, сделавших ненужной атомную бомбу в Европе... И вот до сих пор мы толчёмся между правдой и кривдой, между чувством вины соратников Сталина и чувством гордости победителей Гитлера. А без нравственной ясности нельзя бороться с гнилью, разъедающей наше общество, и нельзя отбросить призраки прошлого, за которыми прячутся цинизм и бесстыдная ложь».

Е.А. Ямбург. **Как учим извлекать уроки истории**

Разницу в геополитических и педагогических взглядах на историю проясняет медицинская аналогия.

Опытный хирург, оперирующий детей более четверти века, признался мне, что поражён мужеством педагогов, обучающих детей на больничной койке. «Как же так? — удивился я, — ведь ваша работа куда более ответственна». «Вы не поверите, но все двадцать пять лет меня трясёт при виде больного ребёнка. Успокаиваюсь и начинаю оперировать тогда, когда всё остальное закрыто, а передо мной только операционное поле. Вы же, педагоги, видите больного ребёнка целиком». Так и политики, производящие идеологические операции на своём поле. Их стремление заморозить ситуацию понятно. Но анестезия необходима при хирургических операциях, а стране необходима длительная педагогическая терапия, при которой воспитание историей является горьким, но необходимым лекарством.

Английский историк Пол Томсон справедливо заметил, что для политиков прошлое — рудник для добычи символов в собственную поддержку, как-то: имперских побед, мучеников, викторианских ценностей, голодных маршей. «Государство-цивилизация», «каноническая территория», «Святая Русь» — все эти метафоры, закрепляющие код отдельности, идеологический материал для строительства перегородок, с помощью которых мы надеемся определить своё особое место в глобальном мире. Прочность этих перегородок вызывает сомнение.

Поверх барьеров

Преподавание всех гуманитарных дисциплин, и истории в первую очередь, должно служить укреплению основ достойного человеческого существования. Как достичь этого? На что опереться? Рискну высказать предположение, что таким основанием может стать антропологический подход. В русле

такого подхода чрезвычайную ценность приобретает трагический, но благотворный опыт сохранения человеческого достоинства вопреки обстоятельствам, запечатлённый в духовной, мемуарной и биографической литературе. Не менее важно раскрыть входящим в жизнь поколениям причины и симптоматику разнообразных духовных срывов:

- притязание на абсолютную полноту истины;
- опасное знание о том, в чём состоит благо другого;
- чёрно-белая картина мира, предполагающая деление на «своих» и «чужих»;
- демонизация «чужих» и идеализация «своих».
- нетерпимость, агрессия как средство внутривнутригруппового сплочения;
- вера в простые, быстрые, окончательные решения сложных проблем истории и культуры;
- возвышенная звонкая риторика, возбуждающая низменные инстинкты и страсти.

Сознательно выделяю лишь одну сторону антропологического подхода, который в целом предполагает воспитание любви к родному пепелищу и отеческим гробам, но именно эту сторону по отмеченным выше причинам опасно обходят учителя истории. Между тем без обсуждения юношеством на разнообразном историческом материале таких вопросов трудно надеяться на укрепление духовной безопасности общества и сохранение целостности государства. Эти две задачи совпадают. Кто как ни школьные учителя истории призваны формировать потребность к диалогу, в основе которого терпимость?

Сложнейшее препятствие для развёртывания диалога — «эгоизм боли». В нашей стране нет ни одного народа, включая титульную нацию, кто не носил бы в сердце историческую травму. Продолжать сравнивать, чья боль больнее — значит подрывать основы гражданской идентичности...