

**Т. ЗАНДКЮЛЕР<sup>1</sup>**

<sup>1</sup>*Берлинский университет имени Гумбольдта, Берлин, Федеративная республика Германия*

## **ИЗУЧЕНИЕ ИСТОРИИ. ТЕОРИЯ ДЛЯ ПРАКТИКИ**

**Аннотация.** Автор исследования анализирует понятия «теория истории» и «философия истории». Теория является не просто неотъемлемой частью истории, но позволяет чётко установить дидактику предмета истории, сделать историю методически контролируемым способом изложения прошлого. Иными словами, теория существует, прежде всего, для нужд исторической практики. В свою очередь, дидактика истории толкуется как теория для практики, как путь от повседневных или обыденных исторических теорий к научным. Дальнейший путь лежит от понимания смысла истории к вариантам её интерпретации. Особая роль, по мысли автора, здесь отводится формированию основных навыков работы учащихся с историческими источниками. Для учащихся это можно представить как форму изложения, связанную с проблемой вариативности толкования истории. Автор приводит конкретные пути перестройки школьного преподавания истории, исходя из этих посылок. По его мнению, важнейшим достижением современной теории является отказ от «объективно» преподаваемой истории в пользу повествовательной теории истории, ведущей в конечном счете, к её «осознанию».

**Ключевые слова:** теория истории, философия истории, дидактика, интерпретация, вариативность толкования истории, «объективно» преподаваемая история, осознание.

**T. ZANDKYULER<sup>1</sup>**

<sup>1</sup>*Humboldt University of Berlin, Berlin, Federal Republic of Germany*

## **THE STUDY OF HISTORY. THEORY FOR PRACTICE**

**Abstract.** The article analyzes the concepts of "theory of history" and of "philosophy of history". The theory is not just an integral part of history but something allowing to accurately set the didactics of the subject of history, as well as to make a history the methodologically controlled way of presentation of the past. So theory exists to meet the needs of historical practice. In turn, the didactics of history is interpreted as a theory for practice, as a way leading from mediocre, bread-and-butter historical theories to the academic ones. There is then a further way from the understanding of the meaning of history to variety of its interpretation. A special role, according to the author, plays the shaping of the basic students' skills of approaching towards historical sources. It can be represented for students as a form of presentation associated with the problem of the variability of interpretation of history. The author provides specific ways of restructuring of the school teaching of history based on these assumptions. In his opinion, the most important achievement of the modern theory is the rejection of «history objectively understood and taught» in favor of the theory of narrative history which finally promotes its deeper comprehension and awareness.

**Keywords:** Theory of history, philosophy of history, didactics, history teaching, narrative theory.

По словам господина Баберовски, теория истории определяет, каким образом историки пишут историю. Теории также создают основу для историографии. Теория и повествование для Баберовски – две абсолютно несовпадающие сферы: «Есть теории, и есть повествования. Теории нужны для понимания того, что нет единственно верного способа для описания мира. Они не помогают писать историю, они лишь дают ей свою маркировку» [1, s. 126].

Поэтому для Баберовски не существует истины по эту сторону авторского замысла и индивидуальной правдивости историка. «История становится истинной лишь тогда, когда соответствует предпосылкам, выдвинутому автором. Не существует единственно верного мнения для определения истинности и ложности. Смысл лишь в том, чтобы донести другим причины для своих выводов» [1, с. 9]. Если использовать эту точку зрения, то сфера применения теории должна быть довольно ограничена, как, впрочем, и научность нашего предмета.

Однако стоит задаться вопросом, почему же мой уважаемый коллега говорит о «смысле истории» и не разделяет понятия «теория истории» и «философия истории»? [1, с.10]. Возможно, доверие Баберовски к последовательности исторических процессов выше, чем у теоретиков. В своем повествовании он создает мир исторических интерпретаций, своими объяснениями он ставит его под сомнение.

Этот сдержанный скепсис в духе постмодернизма мне очень симпатичен, однако, как дидактик, я должен высказать свое возражение. Если Баберовски прав, мы можем спокойно отменять уроки истории, отправлять школьников домой и забыть о попытках объяснить и понять историю. Школьники вместо этого могут просто упражняться в придумывании и рассказывании историй. Но такой подход применим и к другим урокам: иностранному языку, родному языку, культурологии.

Теория, на мой взгляд, – это неотъемлемая часть истории. Она необходима, чтобы установить дидактику истории как предмет и сделать историю методически контролируемым способом толкования прошлого. Другими словами, «теория для практики». Почему долгое время дела обстояли иначе? Что же означает эта формула? Как это работает на практике в Германии? На эти вопросы я отвечу в своем докладе.

## 2. Дидактика истории как наука об обучении истории

Термин «дидактика» происходит из немецкого языка. В других языках используется либо его перевод, либо он вообще не используется. Например, в США используется термин «History Education», в России – скорее «школьная дидактика», чем «дидактика истории», во Франции – «didactique de l'histoire». Как можно легко понять, во многих странах дидактика относится больше к обучению истории в школе, скорее к методике, чем к дидактике в немецком понимании этого термина.

Дидактика истории в Германии – это наука об историческом обучении, в других странах – это еще и дидактика или методика школьной истории. Этот момент необходимо пояснить.

Дидактика истории появилась в Германии в конце восемнадцатого века, в эпоху позднего Просвещения. На место идеала ученого пришел идеал исследователя, на место катехизических наставлений в вопросах и ответах пришло повествование истории. Причины этого были как в эпохе, так и в экономике знаний. Количество знаний постоянно увеличивалось, историки играли в этом немалую роль.

Временная организация прошлого и будущего оказалась гораздо более гибкой и удобной при передаче знаний, чем простой сбор исторических данных в синоптические таблицы. Все просветители сходились во мнении, что передача исторических знаний абсолютно необходима. Эти знания должны были быть доступными и понятными также женщинам и детям. За ответы на вопросы о том, как распространить знания и как преодолеть возможные проблемы при их распространении, были ответственны дидактики. История могла быть рассказана и понята неверно, что угрожало опасностью дальнейшей передачи неправильной информации.

Историки и дидактики «вылупились» из одного и того же «научно-исторического яйца». Историки писали историю для детей. Дидактика также вышла из истории, а не из педагогики, как многие сегодня ошибочно полагают. Однако, после того как в девятнадцатом веке история установилась как предмет в университетах и гимназиях, тесным отношениям между историками и дидактиками пришел конец. Последние были

представлены как хвастуны и бездельники, которым по силам работать только с начальными школами.

Понятие «дидактика истории» было забыто на долгие годы. О нем вспомнили только в середине двадцатых годов. Книга немецкого педагога Эриха Венигера «Основы урока истории. Исследования в области гуманитарной дидактики» показала, что школьникам необходимо не только передавать результаты исторических исследований. Венигер задался вопросом, какое же влияние история оказывает на школьников? Школьники не должны были анализировать или критиковать окружающее их общество (Веймарскую республику), а, наоборот, быть максимально лояльными к государству и к учителю, олицетворяющему его.

Венигер, будучи учеником Вильгельма Дильтея и педагога Германа Ноля, прежде всего, интересовался духовной составляющей урока. Теории в этом контексте были всего лишь слугами практики, однако не в том смысле, который в это вкладывался позднее. Венигер писал: «Теория делает практику осознаннее и систематичнее, придаст ей рациональности и ясности, поможет исключить случайности. Теория и практика – это своего рода разделение труда. Теория становится необходимостью в связи с возрастающей сложностью и непрозрачностью образовательного процесса, недостатком времени, от которого страдает каждый практик».

В начале пятидесятых годов Вебер представил несколько измененный вариант своей книги под немного вводящим в заблуждение заголовком «Новые подходы в преподавании истории», как будто сплошная связь со временем до нацистской диктатуры была осуществима. Венигер не был одинок со своей точкой зрения. Критический взгляд на собственный вклад в подъем националистических убеждений не был нужен большинству преподавателей истории того времени. Более того, он был весьма нежелателен. Конец пятидесятых годов показал, что простое продолжение работы невозможно после политической и моральной катастрофы 1945 года. Западная Германия стала более современным обществом. В это время на сцену вышли ученые, определявшие развитие академической жизни ФРГ вплоть до девяностых годов. Это были люди, рожденные в 1930-х годах и бывшие под влиянием нацистской идеологии еще в детстве, но вынужденные переосмыслить свою жизнь в связи с крахом нацистской системы, так называемое поколение 45-х.

Девизом этого поколения были реформы, а не революция. Они даже стеснялись спросить своих родителей об их роли в нацистской Германии, основные функционеры которой были всего лишь на поколение старше них. Можно привести огромное число примеров ученых различных направлений, чтобы доказать силу влияния историков, философов, социологов и политиков, которые пришли на ведущие позиции в пятидесятые годы. Например, Федеральный канцлер Гельмут Коль, философ Юрген Хабермас, историк Ганс-Ульрих Велер, социолог Ральф Дарендорф. Модернизация политической культуры ФРГ прошла без влияния на дидактику истории.

В пятидесятые и шестидесятые годы дидактика находилась где-то между педагогикой (она стала применяться там с двадцатых годов) и историей. Дидактика считалась не наукой, а лишь эффективным методом для передачи знаний по истории. Многие ученые-историки кривили носы, когда слышали лишь упоминание о дидактике. Они полагали, что задачей дидактиков является лишь приготовление «легкоусваиваемой каши» из великих и значимых знаний, полученных от историков. Они не сомневались, что школьники будут есть эту «кашку», однако мнимая элитарность историков привела к недоверию и частому презрению к дидактикам.

Эти дидактики зачастую были школьными учителями по образованию и преподавали историю и дидактику истории в педагогических университетах. Они также сохраняли тесные связи с сообществами преподавателей истории. Эти преподаватели также в большинстве своем были представителями поколения 45-х, однако они были гораздо консервативнее в своих научных взглядах, чем их ровесники-историки.

Термин «дидактика» после Второй мировой войны вообще был редкоупотребимым. Чаще всего говорили о педагогике истории, в лучшем случае – о дидактике школьных уроков истории. Вопрос о том, что же такое дидактика, исчерпывался тем, что он не был никому интересен. Университеты выпускали историков для гимназий, не имевших понятия о том, как же донести свои знания. Учителей для другого типа школ готовили в педагогических институтах, где большое внимание уделялось методике занятий, но очень мало – истории как науке.

Самым простым путем к сердцам и разуму детей в пятидесятые считалось увлекательное повествование истории. Таким образом, думали все, школьники перенесутся в прошлое и лучше запомнят факты и события, чем при простом заучивании. Этот способ пришел из педагогики двадцатых годов, в свое время он открыл новые горизонты для уроков истории, ориентированных на интерес учеников и взаимодействие с ними. В шестидесятые и семидесятые годы ФРГ практически отказалась от такого подхода, так как в таких повествованиях речь шла, прежде всего, о «больших людях», которые, как известно, делают историю.

Маленькие люди также упоминались в истории, однако школьникам говорилось, что маленькие люди не имеют никакого шанса стать кем-либо значимым. Таким образом, уроки истории в начальной школе и реальных училищах служили еще и стабилизации общественных порядков в ФРГ. Общественные порядки представлялись школьникам гармоничными и не нуждающимися в изменениях. Неслучайно наиболее любимыми повествованиями были рассказы о средневековье: каждый был на своем месте, все работали в поте лица на благо своего господина.

В ГДР школьникам преподавался марксистско-ленинский оттенок истории. Было множество публикаций для учителей под заголовком «Учитель истории рассказывает». Зачастую героями этих рассказов были фиктивные персонажи, свидетели классовой борьбы своего времени.

Эти истории имели мало общего с истиной. Например, были истории о египетской цивилизации, превозносящие роль крестьянского труда в ее истории, но не упоминающие о роли Нила. Вот так. Как известно, не сохранилось ни одного иероглифа, статуи, папируса, ставящего под сомнение монархию египетских фараонов-богов. Однако такая ситуация не вписывалась в вариант истории, преподаваемый в ГДР. Восточно-немецкие историки придумали восстание против фараона, поднятое угнетенными рабами. Это преподносилось школьникам как непреложный факт. На этом небольшом примере мы можем увидеть, как близко друг к другу лежат историческое повествование и фальсификация истории.

Эрих Венигер вошел в историю, прежде всего, как учитель педагога Вольфганга Клафки, который оказал большое влияние на реформу образования в ФРГ в шестидесятые годы. Клафки заявлял, что уроки политики и истории сводились преимущественно к изучению «эпохалиптических ключевых вопросов», таких как война и мир. Я не думаю, что нужно подтверждать, что политики вечно ведут войны, чтобы защитить свои интересы во власти. Эти «ключевые вопросы» были достаточно важными, поэтому им постоянно уделялось внимание. Его педагогика, однако, показала, что преподавание истории стоит перед дилеммой. В это время в программу была введена политология, так как политикам, ответственным за школьное образование, стало ясно, что проблему «Третьего рейха» необходимо изучить с точки зрения истории.

Уроки политологии были в конфликтной ситуации по отношению к урокам истории. Они отняли у них большую часть современной истории, так как все теперь преподавалось в контексте «историко-политического» образования. Урокам истории следовало доказать свою самостоятельность и состоятельность. Эта проблема остро встала в конце шестидесятых годов. Тогда также стало ясно, насколько немецкая история и дидактика истории отстали от французских и англосаксонских. У обоих предметов наблюдалась нехватка теоретической

базы. Реформы в области истории общества и теории дидактики истории не случайно прошли практически в одно и то же время, хотя и с переменным успехом.

На протяжении шестидесятых годов немецкая историография обновилась, процесс был ускорен протестами студентов. На первый план вышла социальная история. Приоритизация политической истории была поставлена под сомнение, была подчеркнута важность структур и процессов, «большим людям» стало уделяться меньше внимания. Хотя история, назло диктаторам вроде Гитлера или Сталина, больше не зависит от одного человека, историография не может ограничиться добродушным отображением их мотивов и намерений. Она должна объяснить те исторические явления и процессы, которые еще не принимались во внимание. Герменевтика, доминировавшая в историографии до этого момента, была задвинута на задний план аналитическими, объяснительными и сравнительными методами исследования. Язык историков также изменился. Обновленная историография позаимствовала многое у наук-соседей – экономики и социологии. Все эти явления тесно связаны с усилиями по созданию теории истории.

Одновременно с этим, в шестидесятых-семидесятых годах, история как школьный предмет попала под значительное давление. В то время был моден позитивный взгляд на мир, люди полагали, что общество можно привести в будущее при помощи нескольких реформ, но, прежде всего, необходимо модернизировать сферу образования. Таким образом, история становилась как бы ненужной. Социально-демократическое правительство ФРГ было убеждено, что школа будущего откроет лучшие перспективы для детей из бедных и малообразованных семей. Школьную систему теперь определяло не разделение на начальную школу, реальную школу и гимназию, а интеграция этих ветвей в единую школу скандинавского типа. Единая школа стала синонимом модернизации, поэтому возникла потребность в модернизации уроков истории.

По мнению социал-демократов того времени модернизация означала отмену уроков истории как самостоятельного предмета. Обществознание должно было преподаваться вместе с историей, так же как и география, политология. Если ранее уроки истории негласно воспитывали из школьников лояльных правительству граждан, теперь их задачей стали ответы на вопросы учащихся. В то время как школьники понимали, что их интересует освобождение от социальных ограничений, они искали в истории следы несбывшихся надежд, проигравших в исторических процессах, недостатки прошлого и настоящего, которые вскоре должны быть исправлены. Учащиеся, другими словами, стали гарантами общественного прогресса.

Некоторые консервативно настроенные современники и большинство историков видели эту программу как революционные интриги. Самой небольшой претензией было то, что восприятие учащихся как отдельных членов исторического процесса будет для них слишком большим стрессом. Более серьезным было предположение, что левые политики из поколения «1968» хотели использовать молодежь, чтобы провести «Марш по институтам» и, используя юную гвардию как пятую колонну, подорвать конституционные порядки ФРГ. В первой половине семидесятых в ФРГ разгорелась целая культурная война о школьной политике и будущем положении уроков истории. Эти разногласия придали современной дидактике истории импульс для развития.

Как уже упоминалось, проекты реформ шестидесятых годов были плодом работы поколения «45-х». Социология стала наукой-советником для политиков. Предубеждения молодых педагогов и историков были направлены против технократических представлений этого поколения. Эти предубеждения питали главным образом те, кто затем требовал реформы преподавания истории в начале семидесятых годов. Цели этих реформ, однако, кардинально отличались от будущих реформ в семидесятые годы. В то время речь шла о реформе государственных институтов. В семидесятые целью реформ была эмансипация институтов, самоопределение, автономия и демократическая политика. Различия этих

реформ не везде были такими кардинальными, как их выделил здесь я, но в общем и целом стало ясно, что акценты сместились «вниз», к основам общества.

Как уже упоминалось, дидактика истории реформировалась двумя способами. С одной стороны, критики технократии утверждали, что эмансипация индивидуума усилиями государства невозможна без анализа исторического опыта. Исторические традиции были в их глазах неисчерпаемым резервуаром разрушенных надежд неудачников. Возвращение к этим надеждам, казалось, сделает возможным построение конкретной исторической утопии в будущем. К этой программе обращались марксистские мыслители Эрнст Блох и Вальтер Беньямин. Эта теория встала на защиту существования уроков истории в школах. С другой стороны, новые дидактики были убеждены, что урок истории может получить потенциал для эмансипации только тогда, когда будет существовать в тесной связи с обществознанием и сможем критически рассмотреть свои основы при помощи теоретической базы. Интенсивно обсуждались работы социального философа Юргена Хабермаса, который, с одной стороны, был классическим представителем поколения «45-х», с другой – был близок и новому поколению как левый критик общественного строя.

Отношения между социальной историей и дидактикой истории были достаточно напряженными. На личном уровне между дидактиками и историками часто поддерживались хорошие отношения, но науки находились в сложных отношениях между собой. Дидактики не принимали участия в дебатах реформированной истории, они ломали копья на почве теорий. Часто эти баталии даже не были известны широкой общественности.

Свою роль сыграли и необычайно быстрые карьеры дидактиков, которым не нужно было тратить усилия на написание второй книги, то есть на получение доцентуры. Зачастую профессорами истории и дидактики истории в реформированных университетах становились молодые ученые, только получившие диплом и написавшие пару статей. Новые дидактики считались левыми, хотя по своей позиции были скорее близки к социал-либералам. Преподаватели истории в педагогических институтах считались консерваторами, хотя зачастую тоже имели либеральные взгляды. Между преподавателями педагогических институтов и социальными историками часто возникали интересные союзы. Там, где речь заходила о сохранении истории как школьного предмета и о борьбе против левой критики общественного строя во имя эмансипации, новаторы среди историков и консерваторы среди дидактиков имели много общего.

Коротко: здесь проходила настоящая борьба за власть. На поле дискурсов университетская дидактика стала однозначным победителем, так как устранилась от бескомпромиссных позиций по эмансипации и утопиям и пошла навстречу представителям поколения «45-х» из педагогических институтов. Итогом этого стало понятие «осознание истории», которое закрепилось как основное в дидактике истории с середины 1970-х годов. В этом контексте часто цитируют историка Карла-Эрнста Йесмана, в то время профессора педагогического института в Мюнстере: «Дидактика истории занимается осознанием истории обществом как с точки зрения имеющихся фактов и концептов, так и с точки зрения постоянно меняющихся исторических процессов. Она заинтересована в осознании истории всеми слоями общества, а также значением, которое история несет для общества. Она заинтересована в поиске путей для обстоятельного и правильного изучения истории. Понятие «осознание истории» используется в общем смысле как общность различных представлений и мнений о прошлом».

«Осознание истории», по Йесману, не может служить основанием для развития теорий, его трактовка этого понятия близка к трактовке историка Теодора Шидера. Однако его представления о том, что должно быть в центре интересов дидактики истории, сохранили свою актуальность до сегодняшнего дня.

Подтверждением ведущей позиции дидактики истории под девизом «осознание истории» стало основание нового журнала в 1976 году под девизом «Дидактика истории. Проблемы, проекты, перспективы». Этот журнал впоследствии воспринимался как острое

прогресса для науки об изучении истории. Эта позиция отвечала и интересам издателя. В то время как основные ученые в области новой дидактики понимали ее как теорию для практики, некоторые дидактики, оставшиеся в стороне, определяли свою науку как «влюбленную в теорию и далекую от практики».

Новая дидактика истории отстранилась от педагогики, к которой ее ранее причисляли. Один из ведущих теоретиков и дидактиков Йорн Рюзен говорил, что исследования истории, теория истории и дидактика истории определяют историографию. Однако этим прогнозам и утверждениям не суждено было сбыться. Сразу после того, как дидактики стали указывать историкам на то, какие предметы исследований им стоит изучать, а от чего необходимо отказаться, отношения между историками и дидактиками снова охладели. В одном из докладов говорилось, что дидактика стала своеобразной «наукой-комиссаром». Ответные упреки не заставили себя ждать, дидактики утверждали, что историки не выполняют своей общественной роли и следуют замшелым интересам. Следы этих разногласий заметны и по сей день. «Я ненавижу дидактиков и обожаю собак!» – проворчал в мой адрес один из моих коллег-историков. Собакам он, очевидно, доверяет больше, чем дидактикам.

### 3. Дидактика истории как теория для практики

#### 3.1. От повседневных теорий к научным

Основы для обучения школьных учителей истории в Германии к началу двадцать первого века сильно изменились. С одной стороны, это стало следствием так называемого PISA-шока (PISA – Международная программа по оценке образовательных достижений учащихся), после которого целью обучения сделали «компетенции», то есть навыки и умения, которыми должны обладать школьники, чтобы решать проблемы в современном мире. Подразумевалось следующее: правила шахмат выучить достаточно просто, однако, чтобы победить в игре, нужно обладать навыками применения этих правил на практике. Именно такие навыки называют компетенциями.

В дидактике истории были сформулированы несколько моделей подобных компетенций. Они должны удовлетворять специфическим требованиям для уроков истории. Эти модели не всегда совместимы между собой. Минимальный набор компетенций подразумевает способность учеников анализировать текстовые и наглядные исторические источники, анализ исторических проблем и их влияние на настоящее. Более того, они должны уметь находить и объяснять качественные взаимосвязи между двумя моментами в прошлом или между прошлым и настоящим, при этом они должны уметь облечь это в интересный рассказ (компетенция рассказчика). Понятно, что обе эти компетенции не могут обойтись без теоретической базы.

Ориентация на компетенции – это только одна сторона реформы образования. Другая сторона – это возрастающая ориентация на будущую профессию. Студент, получающий профессию учителя истории, должен не только обладать дидактическими знаниями, но и быть подготовленным к работе по профессии. Можно спорить о том, насколько корректно такое профессиональное образование на базе университета. Однако все больше студентов ставят под сомнение значимость теории истории в своем образовании. С их точки зрения, все, что не относится к профессиональному образованию, попросту не нужно. К ненужным категориям причисляется и теория.

Один из моих коллег сказал недавно, что может понять стремление студентов к практическому обучению в обход теории [2]. В этом случае может помочь способность отличать повседневные теории от научных. «Теория» как термин подразумевает лишь другой взгляд на мир, определяемый идеологией (не путать с мировоззрением). Студенты носят в себе огромное количество таких чуть более или чуть менее обоснованных взглядов, повседневных теорий, которые в социологии определяются как «убеждения». Эти «убеждения» по большей части приходят из школьного времени. У школьников очень развито чутье на хороших преподавателей и хороший стиль преподавания, так эти

повседневные теории привязываются к личному опыту, к «образу учителя», который в дальнейшем служит или образцом для подражания, или устрашающим примером.

Научные теории, напротив, такие взгляды на мир, которые направлены на «понятные объяснения, критику традиционных подходов и контекстуализацию». Каждая теоретическая работа – это вещь в себе, но одновременно и нечто большее, ведь теории не возникают в вакууме, они возникают в результате специфических научных изысканий и в рамках научных «стилей мышления». Теоретики критичны, а подчас и самокритичны, именно это делает их экспертами в своей области. Дилетанты, под которыми обычно подразумевают людей, работающих в какой-либо области из удовольствия, а не по профессии, неохотно занимаются критикой повседневных теорий. В этом смысле студенты-первокурсники являются дилетантами в области теории. Цель обучения – показать различия между повседневными теориями («убеждениями») и научными теориями, чтобы объяснить тезис, актуальный со времен Просвещения: теория без практики не поможет набраться опыта, практика без теории не даст осмысления опыта. Вопрос не в том, *нужно ли* изучать и уметь применять теорию на практике, вопрос в том, насколько они могут быть *полезны* для будущей деятельности, то есть: помогают ли они в преподавании истории, помогают ли они обеспечить лучшее качество преподавания и т.д. [2].

Из всего изобилия теорий, необходимых для преподавания истории, я в этом докладе хотел бы выделить три: теоретическое обоснование выбора в преподавании истории, теория интерпретации источников и теоретические основы компетенции рассказчика. Я не буду описывать теории, касающиеся статуса дидактики истории как научной дисциплины. Дидактика существует, играет важную роль в обучении преподавателей и не должна находить обоснования для своего существования.

### 3.2. От материала к теме занятия: Обоснование выбора по эту сторону учебного плана

Материал, который будет даваться на занятиях, казалось бы, должен находиться в учебном плане. Учебные планы содержат выборку из огромного количества исторических событий и процессов. Эта выборка, как правило, имеет мало общего с достижениями истории как науки. Гораздо большее влияние на нее оказывает государство, определяющее при помощи учебных планов те явления и процессы, которые необходимо знать его гражданам. Речь здесь идет, прежде всего, об образовании традиций и обеспечении законности. Такое поведение государства не является незаконным до тех пор, пока в основе этой выборки лежат демократические принципы. Урок истории в демократическом государстве не может исходить из принципа наличия «такой» истории и «такой» правды, которая была бы удобна государству и должна бы быть передана подрастающему поколению.

В ФРГ, США и Великобритании периодически возникают политические дебаты о формировании новых учебных планов, как, например, в семидесятые в Берлине и Бранденбурге. Эти дебаты, как правило, ведутся о вещах, якобы, отсутствующих в учебных планах. Традиционалисты рассматривают «свою» историю как некий законченный и неизменный объект, охватывающий все эпохи от античности до современности, который должен передаваться в таком виде из поколения в поколение. Новаторы, напротив, полагают, что общество постоянно меняется и его вопросы к истории тоже, следовательно, темы занятий должны перерабатываться через определенное время (например, каждые 10 лет).

Для преподавателей выборка исторических событий и процессов из учебных планов может быть полезна лишь отчасти. В учебном плане (в отличие от учебных планов девятнадцатого века и ГДР) не определяется, сколько часов необходимо потратить на какое-либо событие, там просто приведены общие формулировки тем, которые не всегда можно соотнести непосредственно с занятиями, например: «Революция 1848 года», «Октябрьская революция», «Биполярный мир». Здесь преподаватель сам сталкивается с проблемой выбора. Учебный план не дает ему никаких критериев для этого, они должны быть предложены теорией истории.

Такое положение событий – это открытие семидесятых годов. Основным нововведением по отношению к доминировавшему ранее историческому дискурсу в обучении истории стало то, что «история» теперь рассматривалась не как единый объективный предмет, а по частям как культурная реалья. Это мнение стало результатом ряда дискуссий в семидесятые годы, ученые решили, что история не может служить интересам настоящего. Прошлое слишком строптиво и непослушно, чтобы просто использовать его в угоду настоящему. С другой стороны, выбор материала для изучения истории не может быть сделан без учета интересов настоящего. Критерии для выбора материала нуждались в формулировке и обосновании.

Историк и дидактик Аннет Кун высказывалась за господствующую роль социологии в области выбора тем для занятий. Кун, как и ее коллеге Юргену Хабермасу, важнее всего было взрослое сознание школьников, их эмансипация с целью демократизации. Кун считала, что осмысление настоящего и размышления о будущем необходимы для анализа прошлого. Ее критики не заставили себя долго ждать: урок истории, целью которого является эмансипация, является пристрастным и чуждым науке. Прошлое должно рассматриваться само по себе, а не с сиюминутными целями. Собственно, Кун так и не ответила на вопрос, что же такого специфически исторического в этой «эмансипации», почему ее не сделать целью, например, политологии?

Сторонником самостоятельности истории как предмета выступил дидактик истории Клаус Бергман. Он подчеркнул, что задача истории как предмета – это рассмотрение противоречивости прошлого. Отличия прошлого от настоящего должны быть сформулированы таким образом, чтобы школьники могли использовать их для ответов на вопросы современности. Клаус Бергман также подчеркивал необходимость эмансипации школьников, но при помощи анализа истории.

Фокус переводится с прошлого на настоящее. Образ мышления школьников соотносится с тенденциями в изучении истории. В общественной жизни все происходит с точностью до наоборот: общество ссылается на прошлое, чтобы оправдать политические действия и территориальные притязания. Чем более раннее прошлое приводится в качестве ссылки, тем обоснованнее кажутся действия. Рассмотрим пример популярного в Германии в девятнадцатом веке тезиса о том, что кайзеровский рейх 1871 года имеет средневековые корни и неразрывно продолжает их историю. Это как раз пример ссылки на прошлое, которой пытались оправдать внутреннюю пустоту новообразованного государства и борьбу с мнимыми «врагами рейха».

В качестве важнейшего критерия выбора материалов для занятий Клаус Бергман определил актуальность материала в настоящем и будущем. Эта актуальность может быть определена в двух формах: в форме казуальной или смысловой связи.

Казуальная связь возникает, если события прошлого имеют непосредственное влияние на настоящее. Например, падение Берлинской стены в 1989 году, приведшее к объединению ФРГ и ГДР в 1990 году. Нужно понимать, что определение такого влияния не может быть «объективным», так как оно воспринимается, прежде всего, ретроспективно. Представитель движения за гражданские права в ГДР оспорил бы связь между падением стены и объединением государств. Он бы согласился, что падение стены стало предпосылкой к объединению стран, но необязательно должно было привести к нему. Здесь сыграли роль и другие предпосылки: внутренний развал СССР и растущие экономические проблемы ГДР. Не все причины могут быть непосредственно взяты из источников. Для определения правильных каузальных связей их необходимо подвергнуть научной проверке, проверить их обоснованность согласованность с историческими процессами и т.д.

О смысловых связях говорят, когда между настоящим и прошлым проводятся сравнения. Требованиями к сравнениям является примерно одинаковая структура проблем, которые должны быть проанализированы и объяснены. Смысловые связи, в отличие от

каузальных, направлены не на анализ причин и их последствий, а на поиск решения проблем настоящего в прошлом и их оценку.

Такой проблемой может быть, например, анализ подходов к безработице и бедности в восемнадцатом и девятнадцатом веке. Эти проблемы актуальны и сейчас. Также существуют исследования легитимации и процесса аннексии государствами чужой территории. При создании смысловых связей школьникам следует показать ситуацию в прошлом и попросить их принять решение: какой способ решения проблемы безработицы на сегодня кажется наиболее удобным, простым, рациональным, перспективным?

Учащиеся, работающие с такими сравнениями в области прошлого, узнают лучше свой собственный мир и могут лучше решать подобные проблемы в будущем. Смысловые связи показывают недостатки современной политики и могут указать альтернативные решения там, где их, казалось бы, нет. История показывает, что все всегда могло быть по-другому и, соответственно, иначе повлиять на настоящее. Осознание прошлого открывает перед школьниками всю палитру альтернатив решения проблем настоящего. Они учатся рассказывать историю, которая может послужить примером для современников: История – учитель жизни. Клаус Бергман рекомендовал использовать смысловые связи для «больших вопросов» современности: война и мир, богатство и бедность и т.д. В этом его подход близок к подходу Вольфганга Клафки, который, как уже упоминалось, считал, что история должна изучать «эпохалиптические ключевые проблемы».

Умение составлять каузальные и смысловые связи между прошлым и настоящим оказывает влияние на процесс и структуру обучения. Смысловые связи можно изучать на одном историческом разрезе, в центре которого стоит одна проблема, проходящая через несколько эпох. Каузальные связи могут быть оформлены в анализ отдельных примеров, типичных для коротких исторических отрезков и т.д.

### 3.3. От герменевтики к теории интерпретации

Герменевтика занимается условиями возникновения возможностей для понимания смысла, здесь можно вспомнить работу Ганса Георга Гадамера «Истина и метод». В занятиях по истории герменевтика играет прагматическую и историко-теоретическую роль. Справедливая критика главенства одной из разновидностей герменевтики в педагогике и историографии девятнадцатого и двадцатого веков уже упоминалась: речь шла о том, чтобы понять замыслы определенных персон. В то же время антропологи доказали, что человек очень мало изменился в физическом плане за все время своего существования, следовательно, потомки могут достаточно точно угадывать замыслы и мотивы действий своих предков. С точки зрения методики понимание смысла описано весьма расплывчато; школьники должны рассматривать цепочки традиций и обычаев, сформированных в длинной цепочке актов понимания.

Таким образом, герменевтика базируется на понимании сопоставимости, если не идентичности прошлого и настоящего. Такое представление не увязывается с тем фактом, что историческое мышление направлено именно на понимание различий между прошлым и настоящим. Если бы этих различий не было, невозможно было бы осознать историю и описать исторические изменения.

Современная дидактика однозначно утверждает, что школьники должны уметь работать с текстовыми источниками. Однако так было не всегда. В девятнадцатом веке «рабочие занятия» (так тогда называли уроки по работе с источниками) существовали только в старших классах гимназий. Вплоть до двадцатого века утверждалось, что работа с текстовыми источниками перегружает учащихся, так как они слишком сложны для них. Вместо этого учителю рекомендовалось, как мы уже упоминали, рассказывать интересные и увлекательные истории, приглашающие учеников идентифицировать себя с историческими персонами.

Постепенно с семидесятых годов сформировалось мнение, что школьники могут получить самостоятельное представление об истории только при помощи исторических

источников. Самостоятельность связывалась, прежде всего, с авторитарным утверждением «правильной» интерпретации источников. При этом способность учеников самостоятельно анализировать текстовые источники не подвергалась сомнению, несмотря на то, что методика занятий доказывала прямо противоположное. «Историко-методическая ограниченность процесса познания увеличивает авторитет прошлого за счет неудовлетворительного уровня образования», – заявил в 1978 году дидактик Ганс-Юрген Пандель [3, с. 86]. Неизбежно возник вопрос, как нужно интерпретировать текстовые источники и какая теоретическая база для этого необходима.

Пандель исходил из того, что школьники должны сами распознать источник как таковой и уметь правильно с ним обходиться. Позже он предложил развивать у школьников «категорийную компетенцию». Для этого существует ряд причин. Эмпирические исследования показали, что школьники зачастую не могут отличить источник от интерпретации. В связи с гротескными изменениями в историко-методических стандартах они считали источники объективными, так как они происходят из изучаемого периода истории и являются «аутентичными», интерпретации же они считали субъективными и не доверяли им.

Школьники обосновывают свою позицию тем, что историография не правдива и историки и исследователи, анализирующие прошлое, просто выражают свое субъективное мнение, то есть вместо критики источников применяется критика их интерпретации. Некоторые дидактики благоприятно воспринимают это явление и рекомендуют «деконструировать» интерпретации истории. Такая позиция весьма сомнительна, так как использует не что иное, как опять герменевтику. Я не хочу сказать, что все интерпретации должны восприниматься как «истина», но стоит отметить, что научно обоснованная историография гораздо более надежна и объективна, чем исторический источник. Занятие необходимо строить на базе анализа и интерпретации источников. Анализ интерпретаций источников – это задача второго плана.

На уроке истории нельзя преподавать некий уменьшенный вариант истории, иначе мы снова столкнемся с вариантом обучения, в котором история никого не интересует, всем интересно лишь просто заучивать факты и данные. Лишь немногие источники, интересные историкам, могут быть использованы для обучения в школе. Само собой школьникам должны быть предоставлены подлинные и аутентичные, а не сфальсифицированные источники.

Обучение возможно только на базе тех источников, которые поддаются интерпретации. Школьники должны понять смысл, то есть семантическое наполнение источника, и посыл источника, чтобы суметь использовать его в учебном процессе. Для того чтобы понять смысл источника, необязательно знать намерения его авторов. Смысл идеологий, например, можно легко понять из интерпретаций источников, даже не зная основных идеологов. Понимание не означает автоматического согласия, как многие утверждают. Человек, изучающий национал-социализм или коммунизм, не станет от этого национал-социалистом или коммунистом. Понимание тоталитарной идеологии – это ключ к недопущению ее в будущем.

Интерпретация при помощи понимания нужна лишь тогда, когда у школьника возникают проблемы с пониманием смыслового содержания источника. Задачей дидактики истории как науки, движимой герменевтикой, является «выяснить предпосылки, при помощи которых можно начать становление интерпретационной компетенции, чтобы избавиться от проблем в процессе понимания» [3, 96]. Возникновение таких проблем может зависеть как от самого школьника, так и – что гораздо чаще – от языка текстового источника. Язык может быть завуалированным, запутанным и т.д.

Язык источника также может быть слишком комплексным и сложным для школьника. Многие школьники испытывают сложности с пониманием исторических явлений (например, «революция» или «индустриализация» и т.д.). С одной стороны, эти понятия объединяют и

абстрагируют многие исторические процессы, с другой стороны, они историчны сами по себе, так как зачастую подверглись процессу переноса значения. В средние века «революция» означала «возврат к старому доброму времени», с восемнадцатого века значение этого термина изменилось на противоположное. Школьники понимают понятия исходя из их собственного мировоззрения, поэтому в процессе изучения источника могут возникнуть проблемы понимания, от которых можно избавиться при помощи интерпретации источника.

Одна из самых больших проблем понимания возникает из-за того, что при преподавании истории игнорируется повествовательная структура исторических высказываний. Зачастую смысл источника можно понять, только если известны более поздние или ранние события. Источники, в которых нет такой «повествовательности», потому что в них не содержится отсылок к прошлому или будущему, не подходят для преподавания. Учителя, которые представляют менее двух источников к одному событию, лишают своих учеников возможности понять предпосылки событий и интерпретировать источники. Такой же недостаток можно наблюдать и в обратном направлении: авторы учебников часто используют стилистические временные средства, например: «как позднее должно будет произойти». Школьники могут воспринимать такие предложения только как тайные намеки, но они не могут их понять, так как не знают, что должно произойти в будущем.

В общем и целом интерпретация источников – это сложное, многоплановое умение, которое должно преподаваться на занятиях. Пандель предложил выделить три типа интерпретаций: аналитическую, переводную и критическую. Перевод может быть осуществлен при наличии знаний, прежде всего, знаний о переносах значений в понятиях, употребляемых в источнике. Аналитическая интерпретация наиболее распространена, ее задача – имманентное понимание текста. Школьники должны осознавать, что они должны выделять проблемы и интересующие их вопросы из источника, иными словами, временной промежуток между интерпретируемым и интерпретатором должен не искусственно сокращаться, а, наоборот, подчеркиваться. Критическая интерпретация похожа на критику идеологии. Здесь подразумевается интерпретация, при которой собираются данные о предпосылках для возникновения мировоззрения авторов источника, и при помощи этого объясняется уже сам источник.

Критику идеологии как метод интерпретации нельзя путать с разоблачением неправильного мировоззрения. Школьники должны сами прийти к осознанию того, почему «Диктатура пролетариата» означала у Ленина «диктатуру КПСС», а понятие «народ» для Гитлера исключало все «инородное» и стало расистской категорией. Эмпирические исследования показали, что даже у школьников выпускных классов возникают сложности с подобной интерпретацией. Содержание речи Гитлера принимается за чистую монету и пересказывается в изъясительном наклонении, что может вызвать как минимум недопонимание у слушателей. Вероятно, к этому прилагают руку и учителя, которые полагают, что изучение преступных идеологий может вызвать их принятие учениками. Вместо того чтобы серьезно изучить «Мою борьбу» Гитлера, ученикам либо не ставят такой задачи, либо говорят, что там изложены глупости и политические выдумки.

#### 3.4. Историческое знание и повествовательное знание

Важнейшим нововведением в дидактике истории в восьмидесятые годы стало то, что историки «открыли» повествовательную структуру исторических высказываний. Американский аналитический философ Артур К. Данто в середине шестидесятых создал основу для этого. Это нововведение пришло в Германию весьма запутанными путями при помощи дидактиков истории Йорна Рюзена и Ганса-Юргена Панделя и философов Юргена Хабермаса и Ганса Михаэля Баумгартнера. Рюзен создал теоретическую базу, Пандель предложил пути реализации теории в образовании.

Повествовательная компетенция – это языковая сторона того, что Рюзен определял как «понимание через опыт прошлого». Данто указывал на то, что исторические высказывания построены примерно по одной и той же логической структуре: Событие T2 связывается с предшествующим ему событием T1. T2 – это экспланандум. Эксплананс облечен в форму повествовательного высказывания, другими словами, истории. Событие объясняется при помощи истории, которая объясняет изменения, произошедшие между явлениями T1 и T2. Историки приводят свои объяснения событиям, современниками которых они не являются, поэтому их высказывания все же ретроспективны и перспективны. Приведу цитату из Википедии о Крымском кризисе, чтобы проиллюстрировать этот тезис:

«Утром 23 февраля 2014 года президент России Владимир Путин после ночного кризисного совещания заявил, что необходимо провести подготовку к присоединению Крыма. Целью этого, с точки зрения России, является гарантия жителям Крыма права на самоопределение. 27 февраля было сделано первое заявление о наличии российской армии в Крыму; военнослужащие заняли стратегически важные здания и сооружения. Российское правительство в то время еще отрицало вмешательство своих вооруженных сил в события, происходящие в Крыму» [4].

Эта интерпретация корректна с точки зрения хронологии, детальна и интересна для читателя. Однако она не является историческим высказыванием, несмотря на то, что написана в прошедшем времени, то есть грамматически промаркирована. Основным отличием является отсутствие ссылки на то, что авторам известны результаты событий. Следующее предложение этой статьи как раз является историческим высказыванием, потому что имеет ретроспективные черты и объясняет временные изменения:

«Вооруженные силы вскоре подтвердили военную операцию по «возвращению» Крыма и установили 21 февраля как дату ее начала» [4].

Еще один пример:

«После роспуска сословного собрания 23 мая 1618 года около 200 протестантов под предводительством Генриха Маттиаса фон Турна отошли под Прагу, после чего провели показательный процесс над королевским наместником Ярославом Борситой графом Мартиниц и Вильгельмом Славатой, а также секретарем канцелярии Филиппом Фабрициусом и выбросили их из окна в городской ров. Все три жертвы получили тяжелые ранения, но выжили» [5].

Это яркий рассказ, а не историческое высказывание. Рассмотрим другое предложение: «После Пражской дефенстрации 23 мая 1618 года началась Тридцатилетняя война». Выброшенные из окна люди не могли знать, что начнется война, которая продлится тридцать лет. Только их потомки знают это и могут определить каузальную связь между дефенстрацией и событиями вплоть до Вестфальского мира.

Теперь, когда допущение Данто о логической структуре исторических высказываний подтверждено, школьники должны овладеть повествовательной компетенцией. Здесь возникает трудность с терминологией. В английском языке понятия «story» и «narrative» не пересекаются, в немецком языке слово «Geschichte» (история, повествование) имеет несколько значений. С одной стороны, оно равным образом обозначает и историческое событие, и его описание, с другой стороны, оно не содержит различий между повествованием как формой представления и повествованием как структурой, лежащей в основе исторического высказывания. В дидактике истории стали применять слово «нарративный», чтобы избежать этой путаницы.

В обычном смысле слова повествования – это тексты, которые описывают события, применяя стилистические средства. Немецкий историк Йохан Густав Дройзен в середине девятнадцатого века отнес повествование к одной из форм изложения. В качестве отличительной особенности повествования он выделил генетическое развитие. Дройзен говорил о «подражании становлению». Если применить подход Данто, то мы увидим, что повествовательная («нарративная») структура исторического высказывания может быть

выражена в любой форме, основным условием является сохранение ретроспективности и перспективности.

Дидактика истории снова встает перед дилеммой: если ввести преподавание по методике Данто, то получается, что историческое мышление и интерпретация – это просто повествование. Понятие «повествование» в этом контексте становится настолько общим, что от него можно просто отказаться. Оно снова станет конкретным только после того, как будет применяться для обозначения одной из форм изложения, как это долгие годы было в историографии и теории истории. Тогда повествование снова можно будет отличить от аргументации, анализа и т.д. Очевидно, что уровень абстракции повествования слишком высок для учащихся. «Повествовательная компетенция» направлена, прежде всего, на овладение повествованием именно как формой изложения.

Упрек в том, что повествовательное занятие по истории снова вводит в обиход «повествовательную дидактику» пятидесятых годов, не совсем голословен. Школьники учили письменные варианты различных форм изложения, но это не развивало их историческую компетенцию. Если рассмотреть несколько популярных сегодня письменных заданий по истории, то можно согласиться с этой критикой. «Поставь себя на место секретаря канцелярии Филиппа Фабрициуса и напиши письмо своему брату о событиях 23 мая 1618 года», – так могло бы звучать задание по Пражской дефенестрации. Здесь отсутствует разность времен, основа исторического мышления. Школьник, выполняя это задание, должен вообще забыть все, что он знает о Тридцатилетней войне. Цель такого задания не в овладении повествовательной компетенцией, а в побуждении школьника принять на себя другую роль и посмотреть на события с другой точки зрения. Здесь требуется «эмпатия», которой школьники еще не владеют. Интерпретация событий уходит на задний план, потому что на первый план выходит своеобразное путешествие во времени.

Возникает и другая проблема. Предложенная Данто структура исторического высказывания неслучайно проводит параллели с беллетристикой, драмой и другими видами литературы. Там тоже наблюдается переход от начального состояния к концу истории, в классической драме к решающему повороту. Некоторые биографии исторических личностей как раз подходят такому драматическому повествованию, например Гитлер: возникновение из неизвестности, достижение высшей точки во власти, крах дела всей жизни и захоронение в ящике из-под сигар.

Постмодернистская теория Уайта бросила вызов немецкой историографии. С одной стороны, она привела к большему вниманию к языку в исторических работах. С другой, она заставила теорию истории и дидактику истории точнее выработать отношения между теорией и повествованием, определить роль критериев истины в повествовательной структуре исторического знания и определить влияние всего вышеописанного на преподавание истории.

Историк Вольфганг Хардтвиг раскритиковал расширение понятия «повествование» в лингвистическом смысле на повествование в смысле историографии. Разделение исследования и его представления – это достижение, отличающее современную историю от истории прошлого. Уравнивание этого разделения под одним общепринятым термином привело к неправильному противопоставлению теории и повествования, которые на деле дополняют друг друга. Современная история выделяется именно тем, что она не просто объясняет события прошлого, но на базе теории выбирает, *какие* исторические события более позднего времени могут быть использованы для интерпретации их предшественников. Исследования, а не лингвистика определяют каузальные связи в историческом процессе. Современная историография далеко ушла от стилистически приукрашенного искусства.

Йорн Рюзен на это возразил, что тезис о повествовательной структуре исторического знания вызвал сильный прогресс в области теории истории. Рюзен заявил, что качество теории истории отныне измеряется тем, может ли она предоставить результаты, которые историография сможет облечь в повествовательную структуру. Эта структура сама может

быть оформлена в виде теории, чтобы избежать опасности, описанной Хардтвигом, о том, что историография отдаляется от исследований. Под оформлением в виде теории подразумевается, что повествовательные высказывания описывают историю в совокупности, не скатываясь в описание деталей.

«Теории об историческом характере человеческих действий не являются повествованиями, они являются высказываниями о том, что можно рассказать о человеческих действиях», – заявляет Рюзен. Далее: «В основе каждого повествования лежит конструктивный план, который я бы хотел назвать повествовательной структурой. Исторические теории – это явные и обоснованные повествовательные структуры». Если историография откажется от подобных выразительных теорий, то она сможет отображать только историческую действительность. Если же признать, что задача историографии состоит в том, чтобы дать человечеству ориентиры, прошлое должно быть «проверено на базе теорий», то есть необходимо стремиться к общепринятости теорий в рамках человечества. Становится очевидным аргумент Рюзена о том, что теория и повествование дополняют и укрепляют друг друга.

Если следовать этому допущению, то позиция историографии о том, что она не признает никаких критериев истинности, кроме своих, теряет смысл. Следует признать, что историография не может быть объективной в строгом смысле этого слова, так как она ретроспективна и перспективна. Только таким образом можно выработать ориентиры для современности. Она может передать историческую действительность только отрывками, а не в целом. Однако из этого ограничения не стоит делать вывод о ложности истории.

Историография должна отвечать критериям исторического исследования. Все, что не подтверждено источниками, не может быть представлено как результат исследования. Рюзен говорит о «эмпирической достоверности» повествования как о минимальном требовании к истории. Повествования должны быть нормативно достоверными и показывать, какое значение они имеют для современности и будущего. Должны быть указаны ценности, повлиявшие на выбор историка. Чем прозрачнее указаны эти ценности, чем более объективными они представлены для реципиента и читателя, тем достовернее повествование.

Историография представлена здесь как конструкция, построенная по прозрачным и четким правилам, привязанная к прошлому и формулирующая четкие выводы. Приведем пример. Во введении к книге Йорга Баберовски о диктатуре Сталина можно найти следующую фразу: «Особенностью диктатуры Сталина было то, что он пытался создать новый мир, используя возможности старого, и потерял в этом меру» [1, s. 28]. Это один из его главных тезисов и даже больше. Это предложение содержит нормативные ориентиры, при помощи которых Баберовски сравнивает старый и новый миры и бескомпромиссно осуждает жестокость, руководствуясь исторической закономерностью. Жестокость – это ядро повествования Баберовски о восприятии эры Сталина в прошлом и будущем.

Историческое повествование должно быть достоверным. Под этим подразумевается, что критерии, лежащие в основе повествования, обоснованы и утверждены. Здесь также можно привести цитату из книги Баберовски. Он пишет, что это счастье «жить в таком правовом порядке, где частности рассматриваются как целое, а свобода индивидуума не мешает свободе других. Тот, кто хотя бы некоторое время пожил в обществе страха и жестокости, по достоинству оценит достижения нашей цивилизации. Мы должны быть благодарны за них каждый день» [1, s. 12].

Кто захочет ему возразить? И почему Баберовски написал это? Конечно же, он хотел показать читателю, в чем его основная цель, в отрыве от сталинизма. Автор утверждает, как я уже цитировал, что теории не помогают историку. Я бы рискнул предположить, напротив, что первое предложение логически связано со вторым и Йорг Баберовски, таким образом, следует повествовательной теории и обосновывает достоверность работы именно применением теории. Можно предположить, что успех книги связан не только с блестящим

стилем коллеги, но и с тем, что он задел за живое окруженное жестокостью общество и дал ему ориентиры в жестокой истории двадцатого века. Но это только предположение. Кто знает, зачем покупают и читают книги по истории?

Я полагаю, что дидактика истории – это теория для практики. В случае повествовательной теории истории она должна быть отделена. Существует достаточно подтверждений том, что качество обучения существенно вырастает, если предшествующие историко-теоретические концепты были восприняты серьезно и применены в учебном процессе. Например, можно дать школьникам текстовые источники различных эпох по одной из исторических проблем, попросить интерпретировать часть из них и выразить результаты интерпретации в виде повествования.

Часто при этом возникают различные виды повествования, которые тем не менее могут быть рассортированы по типам, то есть соответствуют определенным историографическим моделям. Доминирует при этом видимость примерного повествования по образцу, сохранившемуся еще с античности: История – учитель жизни. Наряду с ними также встречаются генетические повествования, рассказывающие о поиске, подъеме и крахе. Если представить эти повествования для обсуждения в классе и применить к ним правила проверки на достоверность, то школьники многое узнают о своем и чужом представлении об истории и зависимости личности от него.

К сожалению, повествовательное обучение истории в Германии – абсолютное исключение. Мы уже говорили о заданиях, которые замещают повествовательную компетенцию эмпатией. Учителя не дают школьникам рассказывать свои истории, потому что своя «истина» кажется учителям важнее. Школьникам нужны хорошие оценки, поэтому они делают и рассказывают то, чего от них хотят учителя. Конструктивистский посыл о том, что история преподается не в форме материала, а в форме смыслового толкования ее пережитков и традиций, (еще) не дошел до школ. Дидактикам истории остается только надеяться на лучшее.

#### 4. Заключение

В моем докладе я попытался показать, что такое дидактика истории и какая теоретическая база лежит в ее основе. При этом я постарался также рассказать об истории дидактики истории как научной дисциплины, которая, по моему мнению, отражает изменения в обществе Германии. В своем докладе я неслучайно говорил о семидесятых и восьмидесятых годах прошлого века. Именно в это время развивалась теоретическая база дидактики истории, частично совместно с социальной историей, частично в отрыве от нее. Дидактика истории является культурологической наукой; она принимала участие в «культурном повороте» и частично даже предвосхитила его. Однако это обращение к культурному измерению исторической памяти было не настолько теоретически обосновано, как возникновение дидактики истории как науки об обучении истории.

Важнейшим достижением теории является отказ от «объективно» преподаваемой истории в пользу управляемого конструктивизма и базирующейся на нем повествовательной теории истории. «Осознание истории» является основным концептом в современном преподавании истории. Уроки направлены на то, чтобы школьники научились находить различия между прошлым и будущим, интерпретировать их и переносить их на действительность. Много на этом пути уже достигнуто, но многое еще впереди. Урок истории, который может дать ученикам понятие об искусстве рассказа своего повествования с претензией на истинность и актуальность, на мой взгляд, скорее утопичен.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Baberowski J. Brauchen Historiker Theorien? Erfahrungen beim Verfassen von Texten // Arbeit an der Geschichte. Wie viel Theorie braucht die Geschichtswissenschaft / Hrsg. von J. Baberowski Frankfurt am Main, 2009. S. 117-128.

2. Demantowsky M. Praxis vs. Theorie und Rüsens neue Historik // Public History Weekly 1. 2013. №14: DOI: [dx.doi.org/10.1515/phw-2013-889](https://doi.org/10.1515/phw-2013-889) (accessed 28.09.2015).
3. Pandel. H.-J. Integration durch Eigenständigkeit? Zum didaktischen Zusammenhang von Gegenwartsproblemen und fachspezifischen Erkenntnisweisen // Zur Zusammenarbeit von Geschichts- und Politikunterricht Schörken R. Stuttgart, 1978. S. 346-379.
4. DOI:<http://de.wikipedia.org/wiki/Krimkrise> (accessed 28.09.2015).
5. DOI:[http://de.wikipedia.org/wiki/Zweiter\\_Prager\\_Fenstersturz](http://de.wikipedia.org/wiki/Zweiter_Prager_Fenstersturz) (accessed 28.09.2015).

#### REFERENCES

1. Baberowski J. Brauchen Historiker Theorien? Erfahrungen beim Verfassen von Texten // Arbeit an der Geschichte. Wie viel Theorie braucht die Geschichtswissenschaft / Hrsg. von J. Baberowski Frankfurt am Main, 2009. S. 117-128.
2. Demantowsky M. Praxis vs. Theorie und Rüsens neue Historik // Public History Weekly 1. 2013. №14: DOI: [dx.doi.org/10.1515/phw-2013-889](https://doi.org/10.1515/phw-2013-889) (accessed 28.09.2015).
3. Pandel. H.-J. Integration durch Eigenständigkeit? Zum didaktischen Zusammenhang von Gegenwartsproblemen und fachspezifischen Erkenntnisweisen // Zur Zusammenarbeit von Geschichts- und Politikunterricht Schörken R. Stuttgart, 1978. S. 346-379.
4. DOI:<http://de.wikipedia.org/wiki/Krimkrise> (accessed 28.09.2015).
5. DOI:[http://de.wikipedia.org/wiki/Zweiter\\_Prager\\_Fenstersturz](http://de.wikipedia.org/wiki/Zweiter_Prager_Fenstersturz) (accessed 28.09.2015).

© Зандкюлер Т., 2016

#### ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

*Зандкюлер Томас* – доктор, профессор Берлинского университета имени Гумбольдта, Берлин, Федеративная республика Германия. E-mail: [thomas.sandkuehler\(at\)geschichte.hu-berlin.de](mailto:thomas.sandkuehler(at)geschichte.hu-berlin.de)

#### INFORMATION ABOUT AUTHOR

*Sandkuhler Thomas* – doctor, professor at the Berlin Humboldt University, Berlin, Federal Republic of Germany. E-mail: [thomas.sandkuehler\(at\)geschichte.hu-berlin.de](mailto:thomas.sandkuehler(at)geschichte.hu-berlin.de)