

DOI: 10.31857/S013038640006357-0

© 2019 г. Л. С. БЕЛОУСОВ

ИСТОРИКО-КУЛЬТУРНЫЙ СТАНДАРТ ПО ВСЕОБЩЕЙ ИСТОРИИ: ПРОБЛЕМЫ МЕТОДОЛОГИИ

Белусов Лев Сергеевич — доктор исторических наук, профессор, заведующий кафедрой новой и новейшей истории исторического факультета Московского государственного университета им. М. В. Ломоносова, ректор Российского международного олимпийского университета, академик Российской академии образования (Москва, Россия).

E-mail: lbelousov@olimpicuniversity.ru

Аннотация. В статье прослеживается процесс формирования новых подходов к преподаванию предметной линии «История» в общеобразовательных учреждениях России. Отсутствие историко-культурного стандарта (ИКС) по всеобщей истории создает проблемы в преподавании этого предмета. Предложены принципы его разработки, отличающиеся от ИКС по отечественной истории: стандарт должен быть более сжатым и проблемным, выполняющим функцию «навигатора», а не программы. Поставлен вопрос о целесообразности использования в учебных курсах понятия «новейшая история», его замены понятием «современная история», начавшейся на рубеже 80–90-х годов прошлого века. Дано обоснование этой замены и рубежа. Предложена корректировка хронологических рамок преподавания новой и новейшей истории в разных классах.

Автор считает, что во-первых, необходима скорейшая разработка историко-культурного стандарта по всеобщей истории, методология формирования которого будет отличаться от ныне действующего ИКС по отечественной истории. Во-вторых, в силу сложившейся традиции сохранить (может быть на время) название «новейшая история» для периода 1918–1990 гг., означающее развитие капиталистической формации параллельно с альтернативной системой общественных отношений, либо отказаться от этого термина вообще. В-третьих, для периода всеобщей истории после 1990 г. ввести общепринятое среди подавляющего большинства профессиональных историков обозначение «современная история», отражающее качественно новый этап в развитии России и всего мира. В-четвертых, скорректировать хронологию изучения всеобщей истории, перенести в 7-й класс изучение целиком Французской революции и истории России до 1815 г. В этом случае удастся избежать недопустимого разрыва в изучении динамики революционного процесса, результаты которого имели решающее значение для последующего развития капитализма во Франции и во всем мире.

Данные предложения, очевидно, носят дискуссионный характер и подлежат дальнейшему обсуждению в профессиональном сообществе.

Ключевые слова: преподавание истории в школе, историко-культурный стандарт, синхронизация курсов по истории, современная история, новейшая история, системно-деятельностный подход.

L. S. Belousov

History and Culture Standard for World History: Problems of Methodology

Lev Belousov, Faculty of History, Lomonosov Moscow State University, Russian International Olympic University, Russian Academy of Education (Moscow, Russia).

E-mail: lbelousov@olimpicuniversity.ru

Abstract. This study traces the development of new approaches to teaching history-related subjects in Russian general educational establishments. Absence of a History and Culture Standard (HCS) for teaching World History creates problems in teaching this subject. The article suggests designing such a standard based on principles different from the HSC for the History of Russia: it must be more compact and problem-based, serving as a 'directory' rather than a program. The study questions the practicality of using the notion of 'newest history' for teaching purposes, and proposes replacing it with the notion of 'contemporary history', which emerged in the late 1980s—early 1990s. Arguments for this change are given. Corrections are offered for the chronological framework of teaching modern and contemporary history in different school grades.

The author believes that, first of all, it is necessary to develop, as soon as possible, a History and Culture Standard for World History, the methodology of which will differ from the current HCS for the History of Russia. Second, because of the established tradition, either to keep (maybe for a while) the notion of «newest history» for the period between 1918–1990, meaning the development of the capitalist formation in parallel with the alternative system of social relations, or to abandon this term altogether. Third, for the period of world history after 1990, to introduce the designation of «contemporary history», generally accepted among the vast majority of professional historians, reflecting a qualitatively new stage in the development of Russia and the world. Fourth, to correct the chronological framework of the study of world history, transferring to the 7th grade the study of the entire French revolution and the history of Russia prior to 1815. This way, it will be possible to avoid an unacceptable gap in the study of the dynamics of the revolutionary process, the results of which were crucial for the subsequent development of capitalism in France and around the world.

These proposals are obviously controversial and subject to further discussion in the professional community.

Keywords: history teaching in school, history and culture standard, synchronization of history courses, contemporary history, “newest history”, system and activity approach.

Период трансформации высшей и общеобразовательной школы, начавшийся после развала Советского Союза и краха общественной системы, основанной на коммунистической идеологии, до сих пор не завершен. Речь идет как об организационно-структурной перестройке, так и содержательной, и методологической. В наибольшей степени перемены затронули гуманитарный цикл, особенно предметную линию «История». Но если по отечественной истории для общеобразовательных учреждений сформулирована и утверждена некая «путеводная нить» в виде историко-культурного стандарта (ИКС), то по всеобщей истории такой «нити» до сих пор нет, что создает серьезные трудности в преподавании этого предмета.

Почему сложилась такая ситуация, с какими проблемами приходится сталкиваться учителям и авторам школьных учебников и как их преодолеть, какие методологические новации могут быть использованы для успешного освоения учениками курса по всеобщей истории, какие коррективы представляется целесообразным внести в его содержательную часть и хронологию — ответ на эти и другие вопросы мы попытаемся предложить в данной статье.

Крушение СССР повлекло за собой разрушение сложившейся за долгие годы системы школьного исторического образования. Исчезла ее марксистская основа, ушли в прошлое идеологически выверенные единые для всей страны линейки учебников по отечественной и всеобщей истории. Началась переоценка многих событий и ранее замалчивавшихся фактов, на смену ведомственной замкнутости пришла открытая общественная полемика в определении целей и задач исторического образования. При написании учебников восторжествовали принципы вариативности и регионализации, а цивилизационный, многофакторный, культурологический и антропологический подходы как методологии потеснили подход формационный. Содержание курсов обогатилось новыми темами: повседневная жизнь разных слоев населения, история религий и церкви, культуры, альтернативы в истории и другие. В учебниках появилось много новых документов (источников), на основе которых вводились адаптированные для школы методы научного исследования. Началось совершенствование образовательных технологий, основанных на системно-деятельностном подходе к обучению, сформировалась ориентация на достижение предметных, метапредметных и личностных компетенций учащихся, на дифференциацию и индивидуализацию обучения¹. Появились и завоевали популярность учебно-методические комплексы (УМК), включая электронные пособия, которые со временем стали обязательными (ЭФУ – электронная форма учебника).

Эти и иные новации были нацелены на преодоление разрыва между традиционной системой исторического образования, ориентированной преимущественно на приобретение и усвоение знаний («знаниевая школа»), и необходимостью формирования условий для личностного развития школьников, их способности анализировать, самостоятельно делать выводы, соотносить знания о прошлом с современностью и таким образом научить их учиться: искать, находить и осмысливать информацию («деятельностная школа») с использованием современных образовательных технологий, позволяющих обрести опыт деятельности как основу формирования необходимых компетенций и социализации личности.

Однако реализовать на практике новые подходы применительно к преподаванию истории оказалось непросто. Главная причина – неготовность общества предложить некую общепризнанную мировоззренческую матрицу, на основе которой могли бы выстраиваться содержательные линии учебников по отечественной и всеобщей истории. Преподавание истории не может строиться на простом перечне фактов без внятных концептуальных основ и определенных мировоззренческих позиций, позволяющих делать имманентно присущие преподаванию истории обобщения (предвзятым может быть и сам подбор исторических фактов и источников). Как результат – появление множества школьных учебников, в которых отчетливо проступали идейные предпочтения авторов: либеральные, неомарксистские, консервативные, псевдопатриотические и прочие. Многие из них были не только несовместимы по подбору фактического материала, но даже концептуально противоречили друг другу. Можно представить, в каком тяжелом положении оказались учителя истории, которым приходилось выбирать учебники на свой страх и риск в соответствии с собственными мировоззренческими установками. Эта аномальная ситуация затянулась на многие годы, в течение которых проблемы содержания предмета «История» находились как в центре реформирования и модернизации отечественной системы образования, так и общественных дискуссий об историческом прошлом.

Наконец, в 1996 г. были приняты Временные требования к содержанию образования, а в 2004 г. утвержден «Обязательный минимум содержания основных

¹ <http://mosmetod.ru/metodicheskoe-prostranstvo/documenti/primernaya-osnovnaya-obraz-programa-osnovnogo-obshego-obrazov.html> (Дата обращения 12.03.2019).

образовательных программ» в составе Федерального компонента государственных образовательных стандартов (ФК ГОС) и более подробная примерная программа к нему («Содержание»). В этом документе закреплялась концентрическая система (5–9 + 10–11) преподавания и в старшей школе предполагалось изучение истории на базовом и профильном уровнях.

Вскоре началась разработка стандартов второго поколения (2008–2012 гг.), основные положения которых были закреплены федеральным законом об образовании 2012 г. Результаты обучения по предметным областям сводились к предметным, метапредметным и личностным. Применительно к «Истории» речь шла, прежде всего, о формировании гражданской идентичности и культурной самоидентификации школьников, формировании умений применения ими исторических знаний для осмысления сущности современных общественных явлений, умений искать и анализировать информацию о событиях прошлого и настоящего и т.д.

Очевидно, что эти стандарты должны были внедрить новые подходы в образовании и поколебать основы прежней, традиционной системы, однако добиться этого без определения основных принципов содержания предметной области «История» было невозможно в силу указанных выше причин. Поскольку стандарты второго поколения не предлагали такие принципы, сразу вслед за их утверждением началась работа по конкретизации содержания образования. В профессиональном сообществе активно обсуждалась идея разработки отдельных концепций по учебным предметам, которые должны были конкретизировать цели и задачи его изучения в школе, а также содержание. В этой связи активно обсуждался вопрос о так называемом «едином учебнике» по истории.

Идею его разработки высказал 19 февраля 2013 г. на заседании Совета по международным отношениям Президент России В. В. Путин². 25 апреля 2013 г. он развил эту идею во время «Прямой линии с Владимиром Путиным», уточнив, что линейка учебников по истории должна опираться на единую концепцию и содержать не только перечень фактов, но и их общую интерпретацию. Такой подход не исключает существования различных мнений, которые может использовать учитель, чтобы дать возможность ученикам самостоятельно анализировать информацию³.

Проект единого учебника был создан летом 2013 г., однако консенсуса в отношении трактовки ряда событий и учебника в целом в профессиональном сообществе найти не удалось. Причина этого проста. «Мы знаем, как активно и заинтересованно обсуждаются у нас в обществе проблемы, связанные с историей, а тем более с преподаванием истории в школе и в высших учебных заведениях, — отмечал В. В. Путин. — Собственно говоря, это понятно, почему: потому что от этих оценок в значительной степени зависит то, как общество относится к тому, что мы делаем сегодня, и то, какие мы строим планы на ближайшую, среднесрочную и на более отдаленную историческую перспективу»⁴.

Дискуссии в обществе немного стихли, когда в августе 2014 г. министерство образования и науки приняло решение об отказе от единого учебника в пользу единой концепции по отечественной истории, на основе которой могут выстраиваться несколько линеек учебников. В основу «Концепции УМК по отечественной истории», принятой в 2014 г., был положен «Историко-культурный стандарт» (ИКС), разработанный профессиональными историками и утвержденный Российским историческим обществом⁵. Этот документ, ставший результатом длительных обсуждений

² <http://kremlin.ru/events/president/news/17536> (Дата обращения 12.03.2019).

³ <http://kremlin.ru/events/president/news/17976> (Дата обращения 12.03.2019).

⁴ <http://itar-tass.com/obschestvo/889299> (Дата обращения: 17.01.2019).

⁵ <http://historyrussia.org> (Дата обращения: 10.01.2019). Формально ИКС не является нормативным документом.

и компромиссов, определяет содержание курса по отечественной истории и включает в себя большое количество событий, дат, фактов, персоналий, выстроенных по проблемно-хронологическому принципу в рамках единого понятийного и терминологического аппарата. Каждому из девяти разделов ИКС предпослано короткое, но содержательное введение, определяющее историко-методологический подход к конкретному периоду, подкрепляемый списком основных источников. В заключении сформулирован примерный перечень «Трудных вопросов истории России», требующих изучения дополнительных материалов, отражающих наиболее распространенные точки зрения на те или иные события.

По всеобщей истории также был разработан проект ИКС группой историков под руководством академика А. О. Чубарьяна. Стандарт получился емким, многогранным, содержательным, взвешенным с точки зрения оценок, однако он не обрел необходимой поддержки в профессиональном сообществе, прежде всего, со стороны школьных учителей, главный аргумент критики которых сводился к избыточности материала. В предложенном объеме всеобщую, особенно новую и новейшую историю было бы впору читать на младших курсах университета.

Избыточность материала отчасти объясняется тем, что методологической базой ИКС служит (и должен служить) принцип историзма. Нет оснований сомневаться в его универсальности и необходимости применения при подготовке школьных учебников. Однако скрупулезное следование этому принципу нередко приводит к размыванию материала и насыщению учебника (и в данном случае — ИКС) такими темами, которые не решают задач, сформулированных во ФГОС, в частности, пробуждения интереса к истории и формированию навыка к самостоятельному суждению и оценке. Попутно отметим, что именно интерес зачастую становится главным побудительным мотивом для изучения истории, что блестяще продемонстрировал известный французский историк Марк Блок⁶.

В соответствии с законом об образовании (2012 г.) были разработаны и приняты в 2015–2016 гг. примерные основные образовательные программы (ПООП)⁷. Программа по отечественной истории была построена на основе ИКС, главным методическим новшеством в применении которого стал переход от концентрической к линейной системе преподавания истории в общеобразовательных учреждениях. Кроме того, в соответствии с «Концепцией УМК по отечественной истории» одним из базовых принципов школьного исторического образования стало рассмотрение истории России как неотъемлемой части мирового исторического процесса, понимание особенностей ее развития, места и роли в мировой истории и в современном мире. В примерной основной программе по истории в качестве одной из целей школьного исторического образования названо «формирование у учащегося целостной картины российской и мировой истории, учитывающей взаимосвязь всех ее этапов, их значимость для понимания современного места и роли России в мире, важность вклада каждого народа, его культуры в общую историю страны и мировую историю, формирование личностной позиции по основным этапам развития российского государства и общества, а также современного образа России»⁸. Эти цели диктуют необходимость не только синхронизации курсов всеобщей истории и истории России, но и усиления межкурсовых связей

⁶ «Если даже считать, что история ни на что иное не пригодна, — утверждал М. Блок, — следовало бы все же сказать, что она увлекательна. Или, точнее, — ибо всякий ищет себе развлечения, где ему вздумается, — что она, несомненно, кажется увлекательной большому числу людей», — Блок М. Апология истории или ремесло историка. М., 1973, с. 7–8.

⁷ <http://fgosreestr.ru> (Дата обращения: 17.01.2019).

⁸ <http://mosmetod.ru/metodicheskoe-prostranstvo/documenti/primernaya-osnovnaya-obraz-programa-osnovnogo-obshego-obrazov.html> (Дата обращения: 12.03.2019).

(исторических процессов, событий, фактов). Прежде всего, это касается истории международных отношений, войн и революций, географических открытий, развития общественной мысли, науки и культуры.

Как решалась задача синхронизации хронологии? Ее примерный план, предложенный в ПООП, предусматривал изучение в старшей школе предмета «История», включающего курсы по всеобщей истории и истории России с 1914 г. до начала XXI в., а также некий повторно-обобщающий курс истории России с древнейших времен до 1914 г. Распределение часов между отечественной историей и всеобщей не регламентировалось. Позже параллельно с повторно-обобщающим курсом по истории России в 11 классе была предложена отдельная предметная область (вместо новейшей истории, изучение которой должно было завершаться в этом случае в 10 классе) под названием «Россия в мире».

Сложилась парадоксальная ситуация. В принятый министерством образования и науки РФ 15 мая 2015 г. Федеральный перечень учебников (действовал до конца 2018 г.) вошли рассчитанные на линейную систему преподавания истории, соответствующие ИКС и ПООП линии учебников по истории России, а учебники по всеобщей истории остались прежние, рассчитанные на концентрическую систему. В результате хронологическая разница в ходе обучения составляла целый век: в 7 классе изучали историю России до конца XVII в., а всеобщую историю — до конца XVIII в., в 8 классе соответственно на целый век позже в каждой линии.

Проблема хронологического несоответствия отчасти решалась предоставлением учителям методических рекомендаций по перераспределению учебного материала по классам с учетом принятой синхронизации изучения курсов по истории. В декабре 2018 г. министерство просвещения РФ утвердило новый Федеральный перечень учебников по истории, в котором проблема асинхронности была, наконец, решена. Однако остаются два существенных вопроса: 1. В какой степени предложенная синхронизация соответствует ключевым тенденциям, этапам и циклам в историческом развитии России и мира? 2. На какие методические и методологические принципы следует опираться при подготовке учебников по всеобщей истории в отсутствие историко-культурного стандарта, и каким он должен быть?

Начнем с хронологии и синхронизации курсов по всеобщей и отечественной истории. Сейчас оба курса построены по линейному принципу на основе формационного подхода. Это не вызывает возражений вплоть до того момента, когда мы подходим к новому времени⁹. Начиная с XVI в. содержание обоих курсов механистически синхронизировано в рамках отдельных веков: XVI—XVII вв. изучают в седьмом классе, XVIII в. — в восьмом классе, XIX в. (до 1914 г.) — в девятом, весь остальной период — в 10—11 классах (в зависимости от базового или профильного уровня обучения).

Такое деление исторического материала, на первый взгляд, представляется удобным, но при этом смазываются рубежи исторических эпох, теряется понимание их качественной новизны. Великая французская революция — событие, давшее толчок развитию либерально-демократических институтов, ускорившее секуляризацию общественной мысли, модернизацию и формирование основ индустриального общества и оказавшее, таким образом, огромное влияние на всю мировую историю — вне всякой логики оказывается разрезанным пополам¹⁰. Завершая обучение в 7 классе,

⁹ В научной исторической литературе существует мнение об особом периоде всеобщей истории под названием «Раннее новое время», но нет единства в определении его хронологических рамок. Как правило, выделяется большой отрезок времени: XVI—XVIII века, а собственно Новое время — XIX век.

¹⁰ Важность этого рубежа для мировой истории настолько очевидна, что выдающиеся представители отечественной школы новистов — Н. И. Кареев, И. В. Лучицкий, Е. В. Тарле — даже начинали новую историю с Великой французской революции.

школьники не знают, чем, как и почему закончилась эпоха революционных преобразований во Франции, а начиная учебу в 8 классе вряд ли помнят в необходимом объеме, как и почему она началась, как развивалась и почему именно так, а не иначе? В результате, утрачивается главное — представление учащихся о революции как едином длительном процессе, приведшем в конечном счете к радикальной трансформации общественных отношений.

В этой связи возникает конкретный методический вопрос: в каком классе следует изучать Великую французскую революцию? С одной стороны, она уходит корнями во времена «Старого порядка», и отрезать плоды от корней нелогично и нецелесообразно. В этом случае представляется необходимым перенести в 7-й класс изучение первых полутора десятилетий XIX в., обозначив «Венский конгресс» как верхний хронологический рубеж. С другой стороны, эта революция открывает эпоху бурного развития капитализма, заложив такие основы общественного устройства, которые получают развитие в последующие века. Плоды революционных преобразований созрели много позже самих потрясений революции. При таком подходе ее изучение следует начинать в 8-м классе.

Оба варианта возможны, но с методической точки зрения, на наш взгляд, предпочтительнее первый, поскольку он представляется более логичным с учетом принципа историзма. Кроме того, в отечественной истории завершение наполеоновских войн и Венский конгресс также стали важным рубежом: Россия с победой вышла из большой европейской войны и заняла достойное место в новой системе международных отношений. Синхронизация с курсом отечественной истории в этом случае позволяет сохранить линейный принцип построения материала и отчетливо показать роль России в мире, что является одним из основных требований ФГОС.

Менее проблематичным выглядит рубеж XIX–XX вв. Следуя логике сохранения цельности ключевых исторических событий во взаимосвязи с длительными общественными процессами, Первую мировую войну можно рассматривать в контексте эпохи, ее породившей, т.е. изучать в 8-м классе в рамках курса по новой истории. Ныне действующее хронологическое деление относит ее к следующему этапу — новейшей истории и 9-му классу соответственно. Изучение нового курса, как правило, начинается с рубежа столетий, что позволяет обрисовать основные черты индустриального общества и системные противоречия и причины, приведшие к Великой войне, с которой начинается период новейшей истории.

С точки зрения методологии историзма, рубеж столетий и предшествующие ему годы действительно чрезвычайно важны. Именно в это время завершается формирование «индустрии угля и стали», одерживает окончательную победу корпоративный тип производства, на основе четкого классового размежевания складывается система политических партий, совершаются прорывные научные открытия, появляются перспективные технические изобретения, завершается территориальный раздел мира, складываются новые центры силы в международных отношениях и т.д. Эти и другие важнейшие элементы дают основание говорить о наступлении новой эпохи, а рубеж столетий может быть использован как стартовая позиция для изучения всеобщей истории в 9 классе.

Однако до сих пор периодизация новейшей истории, как и само ее название¹¹, увязывается не столько с социально-экономическими характеристиками, отражающими сущностные черты капиталистического общества, сколько с идейно-политическими пертурбациями и появлением новой общественной системы в России. До недавних пор в отечественной историографии, опиравшейся на марксистское учение

¹¹ Термин «новейшая история» был введен в научный оборот в 1934 г. советскими историками.

о формированиях, под термином «новейшая история» понимался очередной период всеобщей истории, начавшийся в 1917 г. в результате победы Великой Октябрьской социалистической революции¹². Это событие рассматривалось как важнейший рубеж, открывающий новую эру в мировой истории — эпоху социализма и коммунизма.

Спустя 70 лет исторический эксперимент по построению нового общества завершился неудачей, а термин, ассоциируемый с ним, остался и до сих пор используется в научных исследованиях, названиях кафедр, в учебниках для общеобразовательных учреждений и университетов. При этом остается неясно, как в рамках прежней парадигмы определить период после краха социалистической системы, т.е. последнее десятилетие прошлого века и начало нынешнего? И если для научных изысканий проблема названия имеет лишь прикладное значение, то для курса всеобщей истории в школе — значение весьма существенное, отражающее содержание конкретного исторического периода.

Новая история — время утверждения и расцвета капитализма как формы социально-экономической и отчасти политической организации общества, которая в XX в. претерпевала существенные, но не менявшие ее сути изменения. Общеизвестным является тот факт, что революция в России стала одним из наиболее значимых побудительных мотивов к переменам, к поиску новых форм и методов функционирования системы капиталистических отношений в целом, и эти возможности были найдены.

Во-первых, новую роль обрело буржуазное государство, заявившее о своей социальной ответственности и взявшее на себя функцию регулятора рыночного механизма и социальной сферы. Это регулирование доказало свою эффективность как в кризисные периоды, так и во времена устойчивого экономического роста, а после Второй мировой войны стало постоянным фактором в развитии стран Запада. Его сокращение в середине 1970-х годов и переход от неолиберальных к неоконсервативным методам регулирования экономики и социальных отношений означал не отказ от государственного регулирования как такового, но лишь изменение его объема и формы.

Во-вторых, XX век был «веком масс», лишь в это время ставших реальным субъектом политической жизни в результате упрочения демократических институтов в обществе, появившихся еще до Первой мировой войны. Борьба за влияние на массы стала определяющим фактором в противостоянии политических партий. На этой основе (в числе прочего) в межвоенный период появились тоталитарные движения и оформились тоталитарные режимы, а после Второй мировой войны сложилась устойчивая партийно-политическая система, демократические принципы функционирования которой сохраняются до сих пор.

Наконец, обе мировые войны были порождением, прежде всего, системных противоречий между ведущими капиталистическими странами. Иными словами, они имеют схожее происхождение, уходящее своими корнями в предшествующие десятилетия.

Перечень аргументов, подтверждающих органическую связь и преемственность капитализма XX века с веком XIX, в рамках формационного подхода можно продолжить и далее, но вряд ли в этом есть необходимость: перед нами одна и та же система, весьма гибкая, сумевшая найти адекватные ответы на вызовы времени, но по сути своей остающаяся неизменной — капиталистической, т.е. системой периода новой истории.

В таком случае качественная новизна новейшей истории состоит лишь в попытке разорвать эту систему «в наиболее слабом звене» и найти ей альтернативу. Поскольку эта попытка оказалась неудачной, и все (или почти все) вернулось «на круги

¹² Термин «Великая Октябрьская социалистическая революция» был введен в научный оборот и политический лексикон в 1927 г. И. В. Сталиным.

своя», можно предположить, что и период новейшей истории завершился (?), альтернатива капиталистической системе в том виде, как она виделась историкам-марксистам в межвоенный период, не состоялась (опыт Кубы и Северной Кореи оставим за скобками).

Следуя этой логике и сохраняя линейный принцип изложения материала, естественным рубежом в изучении как всеобщей, так и отечественной истории в общеобразовательных учреждениях становятся 1990–1991 гг. Это начало истории современной России, которое может быть выбрано в качестве условной грани также и в развитии современного капитализма. Крах мировой системы социализма и биполярной системы международных отношений, кардинальное изменение политической карты мира, начало формирования однополюсного, а впоследствии многополюсного мира — эти события могли бы стать точкой отсчета нового периода всеобщей истории, поскольку с политической точки зрения они знаменуют новую фазу в развитии нашей цивилизации. Но есть и внутрисистемная точка отсчета.

Речь идет о том, что во второй половине XX в. сложились основные черты постиндустриального общества, пришедшего на смену индустриальному, а в конце века оно обрело новую основу в виде цифровой экономики, преобразившей образ жизни и быта в развитых странах. XX век унес в прошлое типичные для Нового времени классовые конфликты, поскольку социальная структура общества претерпела существенные изменения, а конфликты обрели иной, как правило, внеклассовый характер. В 1970–1980-е годы были заложены технологические основы будущей цифровой экономики (изобретение ЧИПа и впоследствии персонального компьютера), накоплены интеллектуальные и материальные ресурсы для очередного прорыва в познании мира и создания качественно новых условий жизни людей. Завершились структурные кризисы, вызвавшие к жизни на данном этапе неоконсервативные методы регулирования экономики и социальных отношений. Разрабатывались новые виды энергоносителей (например, водород), идущих на смену нефти и газу, и еще недавно казавшиеся фантастическими средства коммуникации. Все большую долю мирового ВВП стали постепенно завоевывать новые информационные продукты, обозначились очевидные признаки процесса глобализации и т.д. Быстрое накопление этих качественных элементов в жизни общества привело в 1990-е годы к появлению так называемой «информационной экономики», на базе которой сформировалось современное «информационное общество».

Оставляя в стороне дискуссии среди историков и политологов о содержании и характерных чертах этого понятия, отметим лишь его общепризнанные элементы. Во-первых, преобладание в структуре занятости лиц, занятых поиском, производством, переработкой, хранением и реализацией информационных продуктов в широком смысле слова, включая научное знание как их высшую форму. В высокоразвитых странах Запада более половины трудоспособного населения в той или иной форме связано с обработкой обширных баз данных. Во-вторых, в современном постиндустриальном обществе темпы роста информационных продуктов и услуг значительно превосходят темпы роста промышленного производства, а сама информация стала важнейшим продуктом экономики. В-третьих, само индустриальное производство в развитых странах во многом изменило свой характер, поскольку оно уже не может существовать без всестороннего информационного обеспечения, ставшего уникальным ресурсом инновационных процессов. В-четвертых, следует отметить ноу-хау, стоимость которого, как правило, превосходит стоимость конечного продукта, а обладание которым обеспечивает конкурентные преимущества. Ноу-хау в наше время стало самым востребованным продуктом на рынке и одним из ключевых условий социализации личности. В-пятых, так называемая «коммуникационная революция», полномасштабно развернувшаяся на рубеже XX–XXI вв. и продолжающаяся в наши дни.

Именно на этой «революции» основано информационное общество, именно она стала одним из ключевых несущих элементов реструктуризации современной капиталистической системы. Электронные технологии, появившиеся как атрибут профессиональной деятельности небольшой группы лиц, обслуживавших военную промышленность США, за небольшой промежуток времени превратились в широко распространенное средство поддержания социальных связей, а умение владеть ими — в одно из решающих условий продвижения по социальной лестнице и социализации личности. Уже не сотни миллионов, а миллиарды людей на планете овладели электронным способом общения, а интернет, оставаясь техническим посредником, превратился в новый элемент социальной реальности XXI в. Появление беспроводного доступа в интернет дало возможность не только для постоянного получения информации онлайн, но и для мобилизации масс в виртуальном и реальном пространстве. Социальные и даже политические процессы в современном обществе, различные формы коллективной и индивидуальной жизни подвергаются систематическому воздействию новой технологической парадигмы, что также является существенным отличием от предыдущего этапа всеобщей истории. Качественная новизна технологической, социальной и политической жизни, связанная с «коммуникационной революцией», с точки зрения внутрисистемных перемен, является весомым аргументом в пользу выделения особого периода на современном этапе развития общества.

Наконец, еще одним важным фактором новизны, определяющей облик современного капитализма, стала глобализация. Оставляя в стороне бурные дискуссии о содержании этого понятия, отметим лишь очевидные неполитические процессы, лежащие в его основе и не вызывающие противоречивых суждений, а именно: складывание на рубеже веков общего информационного пространства, единой мировой финансовой системы, общего стандарта качества товаров и услуг. В той или иной форме глобализация затрагивает процессы, происходящие в мировой экономике, культуре, политике и окружающей среде.

В этой связи уместно отметить, что во второй половине XX — начале XXI в. человечество столкнулось с так называемыми «глобальными проблемами современности», решение которых требует специальных знаний и компетенций, основанных на иной, чем прежде, парадигме общественного сознания. Абстракция и анализ, как основные способы научного познания мира в индустриальную эпоху, опирались на ньютоновские представления об однородности механической вселенной. В определенной мере они сохраняют свое значение до сих пор, но этого явно недостаточно для современного научного поиска и проникновения в глубины мира, постепенно открывающего свое бесконечное многообразие. Недаром психологи все более настойчиво ставят вопрос о формировании так называемой «информационной модели мышления», главной характерной чертой которой является способность быстро находить большой объем различной информации и столь же быстро ее синтезировать. Разумеется, «компьютерный мозг» в обозримом будущем вряд ли заменит мыслительный аппарат человека, но он способен избавить его от рутинной работы, обеспечить доступ к массивным базам данных и их быструю обработку,кратно повысить производительность интеллектуального труда.

Названные и многие другие черты информационного общества — общества XXI в. — позволяют утверждать, что это качественно новая ступень в развитии современной цивилизации или, как говорят наши коллеги-историки во многих странах мира, период «современной истории». Точкой отсчета зачастую выбирается ими 1945 год — завершение Второй мировой войны. Такой подход имеет право на существование и обоснован вескими аргументами, главный среди которых — завершение в XX в. периода новой истории (modern history), т.е. эпохи классического капитализма. При этом условным рубежом нового периода служит важнейшее событие в мировой

истории. Однако на данном этапе еще не завершился исторический эксперимент по построению нового типа общества (напротив, даже получил новый импульс, приведший к появлению мировой системы социализма), а внутри самой капиталистической системы еще только формировались предпосылки перехода к новому обществу, о котором шла речь выше.

Поэтому более логичным было бы отнесение начала этапа «современной истории» на более поздний срок — конец 1980-х — начало 1990-х годов. Крах социалистической системы хронологически совпал с упрочением таких изменений внутри капитализма, которые позволяют говорить о начале нового этапа в его истории. Этот рубеж очевиден и в отечественной истории. Поскольку, однако, процесс эволюционного перехода в новую фазу исторического развития был прерван социалистическим экспериментом, можно (хотя вряд ли целесообразно, ибо по историческим меркам этот промежуток времени чрезвычайно краток) сохранить (на время?) за 70-летним периодом устоявшееся название «новой истории».

Подобная постановка вопроса, безусловно, представляется дискуссионной, но зададимся вопросом: если сегодня мы изучаем в средней и высшей школе историю современной России, почему современной истории не может быть у других стран?

При таком подходе выстраивается четкая хронологическая цепочка на основе линейного принципа преподавания: в 11-м классе изучается история России с 1914 г. до наших дней и повторно-обобщающий курс до 1914 г., а по всеобщей истории — период современной истории. В результате наилучшим образом решается задача рассмотрения истории России как неотъемлемой части мирового исторического процесса, как того требует действующий ФГОС и историко-культурный стандарт. Однако для формирования полной картины исторического развития человечества в рамках единого образовательного пространства недостает еще одного ключевого инструмента — ИКС по всеобщей истории. Каким он должен быть?

На наш взгляд, прежде всего, следует скорректировать методический подход к разработке ИКС, поставив задачу преодоления чрезмерной избыточности материала. Подробное изложение в жесткой хронологической последовательности полного курса всеобщей истории вряд ли будет способствовать пробуждению у учащихся интереса к этому предмету и, тем более, не будет побуждать их к самостоятельному поиску решений. В затруднительном положении окажутся авторы учебников, которым придется в обязательном порядке «впихивать» в тексты второстепенные темы и имена, а также сами учителя, которым придется эти темы объяснять. Гораздо эффективнее, на наш взгляд, сосредоточить внимание лишь на наиболее значимых событиях и фактах (разумеется, в хронологической последовательности), формирующих представление о длительных, фундаментальных исторических процессах. В этом случае ИКС должен иметь преимущественно проблемный характер, опираться на ключевые, в том числе, дискуссионные темы, выполнять функцию своего рода «навигатора», а не подробной предметной программы, каковой выглядит историко-культурный стандарт по отечественной истории. На базе такого ИКС может быть выстроен развернутый учебно-методический комплекс (УМК), включающий помимо учебника приложение на электронном носителе, тетрадь-тренажер, тетрадь-экзаменатор, сайт интернет-поддержки и т.д. УМК, ориентированный на историко-культурный стандарт, позволит заполнить лакуны в хронологии, сориентирует учеников на системный поиск дополнительного материала, обеспечит условия для реализации «деятельностного подхода» в обучении.

При наличии такого УМК учебник по всеобщей истории также сможет выполнять функцию навигатора, охватывать весь хронологический период, но за счет распределения материала акцентировать внимание лишь на наиболее важных, с точки зрения длительных исторических процессов, событиях. К примеру, если речь идет

о расширении функций буржуазного государства в XX в. и появлении долгосрочной тенденции государственного регулирования экономики и социальных отношений, то именно этому сюжету в его разных формах следует уделить наибольшее внимание и соответствующий объем текста, а именно: «Новый курс» в США как буржуазно-либеральная форма регулирования, Народный фронт во Франции как социал-реформистская, нацистский режим в Германии как форма тоталитарного регулирования. Если речь заходит о новой роли масс в истории в XX в., то именно в этом ключе следует рассматривать как появление в одних странах тоталитарной тенденции, так и усиление демократического потенциала в других. Или, говоря о процессах модернизации и догоняющего развития, опираться на опыт как Китая, так и ряда стран Латинской Америки, и т.д.

Очевидно, что при таком подходе из поля зрения ученика могут выпасть целые пласты фактического материала (даты, имена, цифры, события). Но какие именно факты он должен знать обязательно? Ответ очевиден: во-первых, достоверные; во-вторых, наиболее важные, способствующие формированию представлений о ключевых исторических процессах и тенденциях. Действительно, история становится и должна стать более точной наукой. Как утверждает академик С. П. Карпов, «это возможно, когда исследователь четко разграничивает пласты достоверного и реконструируемого. Так, как при реставрации древнего памятника архитектуры прокладывают плинфой границу сохранившегося и восстанавливаемого слоя»¹³.

В этой связи уместно задать вопрос: что именно дает знание достоверных фактов, если ученик в старшем классе, обладая этим знанием, не способен раскрыть сути событий и хотя бы элементарной логики процесса, если он не способен, отвечая на вопрос *когда*, ответить на вопрос *почему*, и уж тем более, не говоря о его способности применить полученные знания для выработки собственной позиции? Более того, выпускник общеобразовательного учреждения должен, на наш взгляд, знать, откуда историкам известны те или иные факты, почему их можно считать достоверными, как они интерпретируются, как они связаны с идеологией и политикой, почему историю часто переписывают и нередко фальсифицируют? Только при таком подходе можно всерьез рассчитывать на формирование активной гражданской позиции у учащихся старших классов, на их способность подвергнуть критическому анализу информацию, полученную в классе и найденную самостоятельно, наконец, сформулировать собственное мнение.

Формирование системно-деятельностного подхода, как одна из целей историко-культурного стандарта и созданных на его основе учебников, должно опираться на терминологическое и содержательное единство понятий. Ныне действующие учебники, к примеру, по новейшей истории, не дают четкого представления о различиях между народно-демократическими революциями в странах Центральной и Юго-Восточной Европы в конце 1940-х годов и демократическими (антикоммунистическими) революциями в тех же странах в конце 1980-х. Схожесть терминов лишь усугубляет путаницу в понятиях. Другой пример — определение сущности и характера глобализации. Представления об этом важнейшем процессе современности в учебниках по новейшей истории существенно разнятся. До сих пор не сформулирована внятная позиция и по так называемому «раннему Новому времени» — важнейшему периоду всеобщей истории, когда баланс между традиционными, присущими средневековью, и новыми формами общественных отношений менялся в пользу последних, когда произошли глубинные перемены в производстве в связи с промышленным переворотом и в духовной сфере в связи с Просвещением. Нет даже единства в самом

¹³ Карпов С. П. Историческое образование: размышления о путях развития. — Новая и новейшая история, 2000, № 2, с. 26.

определении: промышленный переворот или промышленная революция? Перечень таких понятий и терминов можно продолжить, поэтому формирование единой терминологии остается актуальной задачей ИКС по всеобщей истории.

Подводя итоги, можно сформулировать несколько предложений. Во-первых, необходима скорейшая разработка историко-культурного стандарта по всеобщей истории (на базе предложенного ранее), методология формирования которого будет отличаться от ныне действующего ИКС по отечественной истории. Новый стандарт мог бы стать проблемным, отражающим длительные исторические процессы и тенденции с опорой на ключевые события и факты, но при этом более сжатым, выполняющим функцию навигатора. На его основе следует формировать УМК по всеобщей истории, основой которого служит учебник, построенный по такому же принципу. Этот подход допускает возможность (необходимость) подготовки различных линеек учебников по всеобщей истории при сохранении единства образовательного пространства, а сам предмет делает более увлекательным и доступным для усвоения учащимися.

Во-вторых, в силу сложившейся традиции сохранить (на время?) название «новейшая история» для периода 1918–1990 гг., означающее развитие капиталистической формации параллельно с альтернативной системой общественных отношений, либо отказаться от этого термина вообще.

В-третьих, для периода всеобщей истории после 1990 г. ввести общепринятое среди подавляющего большинства профессиональных историков обозначение «современная история», отражающее качественно новый этап в развитии России и всего мира, и изучать этот предмет в старших классах общеобразовательных учреждений наряду с курсом истории современной России.

В-четвертых, скорректировать хронологию изучения всеобщей истории, перенеся в 7-й класс изучение целиком Французской революции и истории России до 1815 г. В этом случае удастся избежать недопустимого разрыва в изучении динамики революционного процесса, результаты которого имели решающее значение для последующего развития капитализма во Франции и во всем мире.

Данные предложения, очевидно, носят дискуссионный характер и подлежат дальнейшему обсуждению в профессиональном сообществе.

Библиография

Блок М. Апология истории или ремесло историка. М., 1973.

Карпов С. П. Историческое образование: размышления о путях развития. — Новая и новейшая история, 2000, № 2, с. 21–27.

References

Block M. Apology of history or craft of the historian. M., 1973. (In Russ.)

Karpov S. P. Historical Education: Reflections on the Ways of Development. — Modern and contemporary history, 2000, № 2, p. 21–27. (In Russ.)