

ИНСТИТУТ ПЕДАГОГИКИ ЛИТОВСКОЙ РЕСПУБЛИКИ
ЦЕНТР ПО ИССЛЕДОВАНИЮ УЧЕБНИКОВ
ДЛЯ БАЛТИЙСКИХ СТРАН

Учебник:
Десять разных мнений

(Сборник статей)

Составитель
Evaldas Vakonis

ESINIJA
Вильнюс 2000

УДК 930.1
У 91

Книга вытупшена на средства Фонда Роберта Бошша.
За методическуо помошь также благодарим
Международному институту по исследованию учебников
им. Георга Эккерта (Брауншвейг).

Der Druck des Buches wurde gefördert durch die
Robert Bosch Stiftung.
Für die methodische Unterstützung danken wir dem
Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung
in Braunschweig

СОДЕРЖАНИЕ

Преисловие	5
<i>Joke van der Leuw-Roord</i> Учебники истории в Европе. Что такое хороший учебник истории?	7
<i>Jón Ríkun</i> Идеальный учебник	31
<i>Falk Ringel</i> Национальная история и/или европейская история	52
<i>Evaldas Vakońis</i> Мирные ли наши учебники по истории? Демилитаризация уроков истории при помощи учебника	77
<i>Wolfgang Martenfeld</i> Типы учебников и развитие учебника в процессе преподавания истории в Германии	89
<i>Verena Radkau</i> Подготовка учебника в Германии	100
<i>Sean Lang</i> Историческое чтение: проблема подхода	114
<i>Alain Schorin</i> Аспекты инлюстрирования и концепции учебников	132
<i>Keneth Wain</i> Оценка учебников по истории и граждановедению. Чи критерии в самом деле значимы?	154
<i>Falk Ringel</i> Практические советы по анализу учебника	169
Об авторах	186

ISBN 9986-9215-4-6

© Evaldas Vakońis (составление), 2000
© „Esinija“, 2000

25 Европейских странах среди молодых людей в возрасте 15 лет, опубликует свои результаты в начале 1997 года.

- Материалы, представленные во время проводившейся Европейским Советом программы повышения квалификации учителей, на курсе «Что такое хороший учебник», Уппсала, Швеция 1996 год. Мне хотелось бы поблагодарить коллег из 20 Европейских стран, высказывания которых использовались как ресурсные материалы для этого отчета.

• Члены организационного комитета ЕУРОСЛЮ: Нел пе ВУДЕ-ЯНСSENS, Claude-Aline CLERC, Jens DALSGAARD, Нел пе EDGREN, Martin ROBERTS и Paul VANDERPUTTE, которые многое привнесли в этот отчет благодаря их творческому мышлению и посвященному времени.

Литература

- Kees BOGAERTS, *Stuetswijzegeprijen en vaardigheden: Van WIEG naar volwassenheid*, page 70-104, in *Uitgeverij Teksensyndiel Vakdidaktiek*.
- Mario CARRETERO and James F. VOSS, *Cognitive and Instructional Process in History and the Social Sciences*, New Jersey, 1994.
- Council of Europe, *Parliamentary Assembly, History and the Learning of history in Europe*, Strasbourg 1996.
- Euroscio Bulletin, Nr 6, 1996.
- Exemplification of Standards, Consistency in Teachers Assessment, SCAD, London, 1996.
- *Geschiedenis, wat is dat?*, An introduction to the new examination for history and civics, The Hague, 1993.
- Chris HUSBANDS, *What is History teaching? Language, ideas and meaning in learning about the past*. Bristol, 1996.
- Barbro LARSSON, *Ways of looking at the textbook in Laetobok om Laetoboeke*, Uppsala, 1991.
- John SLATER, *Teaching History in the New Europe*, 1995.
- Carmel GALLAGHER, *History Teaching and promotion of democratic values and tolerance*, 1996.

JÖRN RÜSEN

Идеальный учебник.

Размышления о путеводителе и посреднике исторического обучения¹

1. Дефицит анализа по учебникам

Все специалисты единодушны в том, что учебник является главным посредником исторического обучения. Поэтому он заслуживает большого уважения даже у тех, кто оспаривает изучение истории в школе и его значение для политической культуры общества. Получить разрешение на издание учебников от Министерства культуры непростое. Оно пусто в ход различные методы рецензирования и разрешений, в которых ведутся оживленные споры о том, какое качество требуется от учебника. Ученые - историки также интересуются учебниками. На это у них много причин. Во-первых, учебник по истории является одним из важнейших каналов, по которому результаты исторических исследований передаются в историческую культуру общества. Специалисты всегда намерены обращать внимание на то и стремиться, чтобы ими достигнутый уровень научного исследования как можно быстрее учитывался в учебниках. Другое основание для их участия лежит в ими представляемой концепции практического знания, созданной путем исследования знаний. Они отдают отчет себе, что в том объеме, в котором историческое знание выполняет культурно-ориентировочную функцию в жизни общества, нельзя не признать, что выполнение данной

функции само собой является профессиональной работой по познанию истории (переданной посредством эвристического исследования). Историки в этом смысле не равнодушны к тому, как исторические знания будут использоваться во время обучения истории в школе. И наконец, как политически заинтересованные и очень часто имеющие соответствующие обязанности современники, они заинтересованы в учебнике как таковом, ибо он всегда является и политическим посредником. Ведь урок истории является одним из самых важных средств политического образования. Наиболее заинтересованными и интенсивно занимающимися с ними, само собой разумеется, являются учителя, хотя, возможно, это менее всего проявляется в форме, которая осязаема текстуально и может быть использована для профессиональных и открытых дебатов об учебнике истории.

Имея в виду, что заинтересованность в учебнике истории явно высока, странно, что прослеживаются только слабые попытки дискуссий об образе, форме, содержании и функциональных учебника по истории² для создания профессионального стандарта вообще. Символично, что на немецкоговорящей территории (несмотря на достойный внимания пример³) не имеется ни одного более крупного произведения, в котором разбирались бы в развернутом виде критерии по анализу учебников, представлялась бы их практическая пригодность, а также произведен примерный анализ учебников и сделаны выводы для практического создания учебников, опираясь на результаты анализа. Разумеется, что исследования учебников ведутся, и прежде всего это происходит в Федеративной Республике Германии. Именно здесь находится Междунациональный институт по исследованию учебников имени Георга Эккерта, снижавший большое уважение как в стране, так и за ее пределами за то, что посредством сравнительного анализа учебников достиг больших успехов в

сфере устранения историко-политических предрассудков между странами и нациями. Однако значительная исследовательская работа ограничилась в основном профессионально - научной критикой, находившихся в учебниках исторических изложений и интерпретаций. То, что в учебниках речь идет об особой категории исторических текстов, которая определяется их использованием во время обучения истории в школе, в большинстве анализом осталось не затронутым. Поэтому специфически диалектический аспект учебников требует более основательного исследования именно на двух уровнях: теоретическом, где речь идет об объяснении и обосновании точки зрения анализа, который соответствует специфике учебника по истории и, разумеется, на эмпирическом уровне, где речь идет о том, чтобы разработать систематически организованные знания о том, какие структурные возможности имеют учебники по истории.

Еще большим дефицит относительно исследований находится в другой сфере: почти не имеется никаких эмпирических исследований о практическом использовании учебников, т.е., о той роли, которую они на самом деле играют в процессе обучения. Этот дефицит особенно высок потому, что, не имея сведений о практике использования учебников, весь анализ учебников буквально висит в воздухе. Учителями в практической преподавательской работе полученные и накопленные знания о возможностях и границах использования учебников во время уроков никогда не собирались, постоянно и систематически не оценивались. Во всяком случае это касается дисциплины, которая для анализа учебников актуальна в первую очередь, а именно для дидактики истории.

Следующие суждения отмечены именно этим недостатком (...)

II. Тройная цель, преследуемая изучением истории

Учебник по истории является главным путеводителем и посредником (медиумом) исторического обучения. В связи с этим следует исходить из вопроса, какая цель преследуется на уроке истории и посредством урока истории. В этом отношении анализ учебника без стандартной точки зрения изучения истории не возможен. Каким образом возникают такие точки зрения, которые не ведут к серьёзным политическим разногласиям и выяснением отношений? Особенно многообещающим при попытке найти ответ на этот вопрос является подход к историческому сознанию учащихся. Историческое сознание является одновременно местом и целью изучения истории.⁴

Его самые важные духовные операции поддаются описанию, а все его жизненно-практические функции по отношению к политическим недоразумениям можно контролировать. Таким образом, может быть аргументировано даже то, что идет сверх объема и направления упрощений, то есть то, что должны знать ученики в соответствии со своими способностями, если они успешно, на хорошем основании обучались истории.

Если сделать обобщение в нескольких словах, то историческое сознание можно описать как духовную деятельность, направленную на исторические воспоминания. Оно есть опыт, полученный в прошлом и переносит в настоящее таким образом, что теперешние условия жизни и перспективы жизненной практики на будущее могут быть поняты и развиты в соответствии с познанием. Духовным способом проявления такого воспоминания является рассказ историй (рассказ воспринимается не в смысле голой формы изложения, а в смысле антропологической универсальной и фундаментальной формы знания и познания). При помощи этой дидактической формы прошлое, перенесенное в будущее, выполняет ориентировочную функцию для современной

жизненной практики. Эта функция реализирует себя коммуникативно между производителем истории и реципиентом. Коммуникативный аспект исторических воспоминаний особо важен потому, что как раз через рассказ (и слушанье) истории субъекты артикулируют (и артикулируя создают) свою собственную идентичность во временном значении по отношению к другим.⁵

Обучение истории является процессом развития исторического сознания, в котором приобретает компетенция исторического воспоминания.⁶ Речь идет о тех компетенциях, которые требуются людям для восприятия и воспроизведения истории таким образом, чтобы они свои собственный опыт жизни могли бы действительно претворить в жизнь, руководствуясь представлением связанного со временем порядка, внутренней связи между прошлым, настоящим и будущим. С этим связана также способность посредством исторического познания отражать собственную жизнь и способность формировать собственную идентичность с точки зрения временного пространства, которое простирается далеко за пределы собственной жизни и уходит далеко в будущее.

Способность такой ориентации собственного жизненного опыта посредством исторических воспоминаний можно охватить понятием «*дидактическая компетенция*». Суть её состоит в том, что прошлое можно толковать и, рассказывая, представлять в настоящем таким образом, что настоящее станет понятным, а собственный жизненный опыт приобретет надежную перспективу на будущее.

Эта фундаментальная компетенция исторического сознания, приобретаемая посредством обучения истории, делится на три отдельные компетенции, которые представляют собой эмпирическую, теоретическую и практическую сторону исторического сознания, соответственно: компетенция восприятия и опыта, компетенцию толкования, компетенцию ориентации. Суть *компетиции*

восприятия или комментации опыта состоит в том, чтобы уметь принять прошлое таким, какое оно есть, т.е. с его отдаленностью и отпочвенностью от настоящего (историческая изменчивость), воспринять его из остатков и традиций на основе опыта настоящего. *Комментация толкования* состоит в том, чтобы это воспринимаемое прошлое так истолковывать, чтобы оно с настоящим было связано смыслом и знанием («История» является совокупностью этой связи). И, наконец, *комментация ориентации* состоит в том, чтобы принять «историю» как результат этого толкования, как смысловую конструкцию с содержанием опыта прошлого в культурно-ориентировочные границы своего жизненного опыта и интегрировать её.

Естественно, что разделение между восприятием, толкованием и ориентацией⁷ в духовной активности исторического сознания является искусственным; все три операции находятся в тесном контакте чередования и переходят постоянно одна в другую; но с их помощью процессы обучения можно измерить таким образом, чтобы идентифицировать самые важные достижения, которые должны отразить учебник во время процесса обучения на уроке.

Особо важным, как мне кажется, является различие между познанием и толкованием. Именно эта разница побуждает историческим знаниям выступать в качестве пролога двух операций по образованию смысла исторического сознания. Приобретение знаний, рассматриваемое как синтез познания или опыта и толкования, приобретает в процессе обучения особую динамику и сложность, и только в свете этой динамики и сложности можно определить и исследовать те качества учебника, с которыми он хуже или лучше выполняет свою функцию как путешественник на уроке истории.

Я хотел бы далее предложить список качеств учебника по истории, которые в соответствии с упомянутым разделением подчинены трем важнейшим измерениям обу-

чения. Этим я бы хотел в основном соответствовать дидактической цели, т.е. предложить историко-дидактическую стратегию по анализу учебников.

III. Точки зрения на практическую приспособленность для преподавания

До упомянутого предложения разделить обучение на три измерения, касающиеся характера учебника как путешественника, были и другие точки зрения, но они не представляли специфики исторического обучения. Имеются четыре свойства, которые являются признаком хорошего учебника:

1. прозрачная структура,
2. четкое дидактическое структурирование,
3. действенное отношение к школьникам,
4. практическое отношение к обучению.

1. Прозрачная структура. Уже чисто внешняя форма существенно определяет способность к восприятию представляемого в учебнике материала (тексты авторов, текстовые и визуальные источники, карты, диаграммы и т.д.). К этому относятся ясный и простой макет, прозрачная группировка и разделение всех материалов, помощь для ориентации в форме содержания, надписей и указания на источники и, наконец, аппарата, в котором имеется список ключевых слов, словарь с объяснением важнейших понятий и имен, список литературы.

2. Дидактическое структурирование. По структуре книги и структурированию его материалов школьники должны понять дидактические намерения, основной план раздела, основные задачи по содержанию, а также методическую концепцию урока.

3. Отношение к школьникам. В учебнике должны приниматься во внимание предпосылки по обучению учащихся. Он должен соответствовать их возможности понимания, и это, в первую очередь, касается языка. В Германии

стало серьезной проблемой то, что в учебниках по истории из-за тесной связи с наукой учащимся представляются слишком высокие требования в отношении языка. Из-за сильно выраженной связи с наукой и долговременной односторонней ориентации исторической дидактики на познавательную сторону исторического сознания и исторического обучения образовалась перегруженность текстов в познавательном отношении. Перегруженность очень мешает восприятию. По отношению к учащимся это проявляется в том, что из-за конкуренции между различными посредниками уменьшается способность читать и любить к чтению. Но отношение к школьнику не ограничивается только учетом его способности к восприятию. К этому должно принадлежать ориентирование предлагаемого материала на учащихся в соответствии с кругозором их опыта и надежд. В первую очередь это касается оценки своих собственных шансов в жизни, а также доминирующего опыта повседневной жизни, т.е. каким образом они представляют жизненные ситуации детства, юности, ситуацию в школе и, наконец, постоянно повторяющийся конфликт поколений. Конечно, постоянно повторяющийся конфликт в учебнике исторического опыта, толкований и ориентировок на кругозор школьников в отношении их опыта и надежд должно быть относительно. Имеются общие для всего общества потребности, которые в данный кругозор входят частично, но принятие их во внимание является обязательным для приобретения компетенции исторического сознания, которое соответствует объективно заданным жизненным обстоятельствам. С другой стороны, школьникам свойственна высокая впечатлительность относительно проблемных ситуаций современности, которую взрослые, запустившиеся в этих проблемах, не могут и не хотят себе позволить. Однако, отношение учебника к представленным историческим интерпретациям по ориентировочным проблемам современности всегда является

основополагающим в отношении шансов обучения посредством учебника. Вопрос, должно ли в учебнике отражаться то или иное историческое содержание, решается в зависимости от того, способствует ли это содержание пониманию современности и, если способствует, то каким образом, увеличивает ли шансы на жизнь у детей и юношей.

При обращении к учащимся нельзя забывать, что исторический опыт обладает собственным потенциалом очарования, который можно использовать как еще одну возможность содействия обучению. Необычность и непонятные характеристики жизненных условий в прошлом можно представить так, что они вызовут интерес и любопытство. Как раз дети и юноши, преимущественно в первые годы преподавания истории, бывают в высшей степени очарованы опытом исторических разногласий или изменений.

Проверенным методом по отношению к ученикам является определенное обращение. С его помощью можно обосновать выбор предлагаемых тем, объяснить выбранную интерпретацию перспективы, и, если оно имеет непосредственную близость по отношению к содержанию, то привлекает внимание школьников именно к тому, что является сутью дела. Тогда отношение к ученику теряет метку чисто тактического мероприятия, которое обучающимся субъектам не позволяет иметь собственную и даже «своеобразную» потребность в исторической ориентации, а только вмещает им в обязанность накопить политически целенаправленный и научно подтвержденный запас знаний.

4. *Отношение к уроку.* Учебник пригоден только тогда, если с ним во время урока действительно можно работать. Поэтому отказать от характеристик, предназначенной для работы с книгой, нельзя. Учебник, совсем не важен для какой группы учащихся он предназначается, является полностью непригодным для поощрения вышеуказанных

компетенций исторического сознания, если в нем имеется только одно историческое изложение. Как процесс обучения он внушает только чистое восприятие научных записей и недопустимо пренебрегает активной и продуктивной стороной исторического сознания. Способность к собственному принятию решения и аргументации в поле исторической ориентации актуальной жизненной практики является неотъемлемой (и, кроме того, способной привести к согласию) частью целевого обучения на уроке истории. Эту цель нельзя достичь при помощи изложения, которое учащимся не оставляет свободного пространства для развития способности к аргументации, критике и принятию решений.

Имеются различные возможности оформить учебник по истории как *рабочую книгу*. Элемент авторского текста, т.е. историческое изложение в учебнике может отойти на задний план и уступить место в пользу материалов по источникам и интерпретационным импульсам, чтобы учащиеся с помощью учителей на основе предложенного материала могли бы разработать собственное изложение. Часть изложений в учебнике может быть представлено таким образом, чтобы учащиеся могли бы дополнить имеющиеся историческое толкование. При помощи таких изложений книга предоставляет ученикам (и их родителям, не говоря уже об учителях) возможность проявить глубоко укоренившиеся чаяния. Так как такое чаяние также является одним из шансов для обучения, против него возразить нельзя. Во всяком случае, к изложению должен прилагаться материал, который представляет собой не только иллюстрацию и подтверждение материала. В основном учебник должен представлять возможность напечатанном образом проверить изложение и разработать собственное толкование, или, опираясь на источники, создать исторические взаимосвязи посредством самостоятельной интерпретации (наряду с изложениями авторов или дополняя их).

Средство, которое в плане методического построения урока приветствуется в высшей степени и которое служит толчком для самостоятельной учебы, называется *рабочим заданием*. Последнее примыкает к изложению и историком. Оно непосредственно связано с уроком и должно осуществляться при условиях, касающихся практической пригодности использованных материалов для урока. Практические задания должны быть прозрачными и точными, соответствовать друг другу, исчерпывать материал, иметь ясно выраженную дидактическую и методическую функцию, принимать во внимание различные требования и уровни обучения, исследование методических и прагматических способностей. Они должны избегать навязанных и ничем не обоснованных вопросов, основанных на утверждении, что решающий элемент обучения – самостоятельность, собственные размышления и аргументация – не попали бы в ловушку.

IV. Пригодность к историческому восприятию

Пригодность учебника к историческому восприятию зависит в основном от трех свойств:

1. способа представления материала,
2. многоплановости содержания представленного исторического опыта,
3. мультиспективности в изложении исторического положения вещей.

1. **Способы представления исторического материала.** Если процесс исторического обучения рассматривается как процесс приобретения знаний, то тогда теряется решающий потенциал обучения – историческое восприятие или опыт. Он имеет свою собственную силу притяжения, которая, в частности находится на уровне чувственного созерцания. История должна воздействовать на чувства детей и юношей. Это требование, которое не под силу не только обыкновенному уроку истории. И учебники нередко

следуют предрассудку, что эстетика является делом изложения исторического познания, а не фактором познания как такового. Учебники должны возбуждать историческое восприятие и опыт таким образом, каким они представляют прошлое по форме различных материалов. Они должны открыть детям и молодежи глаза на исторические различия и на различные временные качества человеческой жизни. Они не должны представлять исторический опыт, который уже имеет свое толкование и уже когнитивно (в познавательном отношении) переработанное восприятие прошлого.

Изображения (картины) выполняют в этом смысле особую функцию. Долгое время они использовались только как иллюстративный материал, а теперь, по отношению к текстам в последнее время изданных учебниках, приобретают по праву все большее значение и самостоятельность. Теперь они утратили чисто иллюстративную функцию и являются как бы источниками природного исторического опыта; их обязанность возбуждать и допускать толкования, содействовать сравнению, но прежде всего представить своеобразие, необычность, изменчивость прошлого по сравнению с опытом учениц и учеников о настоящем времени и выступать вызовом к пониманию, которое следует разтолковать. Конечно, стремление к тому, чтобы историческое познание опиралось на эстетическое очарование учащихся, не должно привести к тому, чтобы пропала связь с текстовым материалом. Более того, желательнее, чтобы это очарование дало толчок для распространения сферы познания на другие материалы и для толкования изложения, познания с помощью отдельных частей.

Карты и картоксымы, стоящие в непосредственной близости к картинам, одновременно являются более абстрактными и односторонними. Они помогают толкованию пространственных измерений исторических событий, и это затрагивает тяжелую проблему, которая заключается в том,

каким образом статическое изображение карты делает очевидным временное распространение и временные изменения. В основном это становится возможным при помощи цветовых оттенков и символов, обозначающих движение, но исторический процесс слишком часто засылывает на карты и превращается в статическую величину.

Такая временная доминанта действительна также по отношению к статистике и графическому изображению. Если вы хотите наглядно представить синхронные явления, то вам надлежит, если возможно, получить диахронические ссылки, т.е. опереться на то, что было раньше, и на то, что было позже, чтобы учащиеся за наглядностью отдельных времен, которую представляют картины или графики, не просмотрели бы всеобъемлющей связи времен, в которой по мере надобности представленные обстоятельства имеют место, определяющее их историческое значение.

Для *текстового материала* в первую очередь важно то, чтобы его познавательное значение было бы ясно выделено, т.е. чтобы было четкое разграничение изложения. Если имеются историографические тексты, то их следует четко разграничить по отношению к текстам - источникам. Так как текстовые источники передают познание и должны представлять прошлое в его своеобразии и временные различия по отношению к современности (и с их помощью еще следует разучивать методические процедуры исторического мышления), то они не должны ни в коем случае иметь только чисто иллюстративный характер по отношению к изложению. И в отношении объема они не должны быть слишком короткими, так как должны дать настоящее представление о жизненных отношениях и событиях в прошлом. И наконец, их подбор должен раскрыть самые важные сферы познания.

Тексты должны быть сходными с источниками картин: иметь привлекательный, вызывающий, возбуждающий

характер, индугтировать вопросы и быть составлены так, чтобы их можно было бы интерпретировать по отношению проблемам. Их функция, так же как и относительная величина исторических толкований, должна стать ясной при помощи рабочих заданий, которые раскрывают не только их информативное содержание, но и должны способствовать рассмотрению значимости места, которое занимает информация во всеобъемлющих исторических связях.

2. Многодимициональность исторического познания. Учебник обязан представлять главные дименсии исторического опыта. Эти дименсии касаются синхронного и диахронного разделения пространства исторического познания: с синхронной точки зрения речь идет о таких сферах познания как *экономика, общество, политика и культура*. Повседневная жизнь и опыт не являются отдельной областью исторического опыта, а подчиняются расширенному понятию культуры. Иначе обстоят дела в области проблемы окружающей среды. Она должна была бы определяться как собственная область исторического познания. При представлении данных должно проявиться её отношение к переменам, её внутреннее состояние, её способность к посредничеству по отношению к представляемому историческому материалу. С диахронной точки зрения речь идет о временном уровне долгосрочных изменений на уровне структур *действия*, с одной стороны, и о краткосрочных изменениях на уровне событий, с другой стороны. Само собой разумеется, что оба эти уровня в основном связаны друг с другом и что в этой внутренней связи должны создаваться воспринимаемые явления.

3. Мультиперспективность (на уровне заинтересованных). Историческое познание следовало бы в основном представлять мультиперспективно. Учащимся на основании подходящего материала (и по изображениям) следует объяснить, что одни и те же обстоятельства заинтересованными сторонами воспринимаются по-разному, даже

противоположно. Поэтому тематически они подходят к мультиперспективной презентации исторического познания и, прежде всего, конфликтов. На основании своего мультиперспективного представления историческое познание теряет ложную видимость чистой фактичности; она обретает черты живой человеческой жизни в прошлом и уже при осуществлении эмпирического восприятия возбуждает активность учащихся при толковании исторического сознания. Она не оставляет им никакого другого выбора, кроме аргументирования своей точки зрения.

V. Пригодность к историческому толкованию

Только при проведении работы по толкованию исторического сознания из воспринятых феноменов прошлого образуется что-то вроде осмысленной и значительной истории. Такая способность к толкованию касается в основном исторического характера сути дела, подлежащего толкованию и относящегося к прошлому. Таким образом, уже осмысленное положение вещей в прошлом должно интерпретироваться в связи с другими как история. Учебник должен представлять возможность осуществлять такие интерпретации определенным способом. Он должен:

1. соответствовать профессиональному стандарту исторических наук,
 2. содействовать обучению методическим способностям с его помощью и посредством его,
 3. осознать ответственность исторических процессов и перспектив,
 4. прочесть историческое изложение, имеющееся в моей книге, с учетом основополагающих языковых условий, имеющих решающую силу убеждения.
- 1. Профессиональный стандарт.** То, что учебник должен соответствовать профессиональному стандарту исторических наук, не должно означать, что он должен воспроизводить то, что специальная наука считает нужным для

соответствующего уровня познания. Если исходить из во-проса, имеется ли вообще такой уровень фиксированного познания, то в этом случае учебник может принимать на свой счет историческое исследование только как средство для достижения специфических дидактических целей. Во всяком случае он имеет обязательства по поводу исследова-тельского уровня как «инстанции» определенного сорта «с правом вето», которые заключаются в том, что: в нем не должно быть существенных ошибок, а это означает также, что он не должен представлять те исторические интерпретации, которые противоречат историческому по-знанию.

Учебнику в основном следует соответствовать основ-ным традициям специальных наук касательно способа цитирования, при формировании примечаний, в указаниях на источники и литературу, это означает также, что при представлении источников следует выделить сокращения, пропуски и интерпретации.

2. Методическая способность. Собственное соответствие учебника специальным наукам находится совсем на другом уровне, чем обычно представляемый исследовательский уровень: Учебник должен быть в непосредственной близости к историческому опыту, который соответствует важнейшим методическим принципам исторического мышления и за которые история как специальная наука ручается. Он должен представлять важнейшие методы исторического мышления, и именно так, чтобы им можно было обучиться практически: развитие постановки вопроса, создание и проверка гипотез, раскрытие и анализ исторического материала, критическое отношение к использованно всеобъемлющих категорий и примеров толкования. Он должен предлагать объяснения, которые можно дополнить и перепроверить, т.е. он не должен оставаться только на чистом уровне утверждения фактов, а должен избегать монокаузальной аргументации и

подчеркивать принципиальную откровенность исторического толкования мультикаузальных аргумен-таций. И, наконец, он должен аргументированно изобре-жать историческое познание, т.е. избегать любой видимости догматической достоверности и оконча-тельности. Посредством учебника учащиеся должны постичь, какие возможности и какие границы имеет историческое познание: они должны получить толчок к рефлексии методологических и научных проблем, естественно, по дидактически предложенной принци-пальности и простоте.

3. Характер исторических процессов и мультиперспек-тивность на уровне наблюдателей. Учебник в своем варианте толкования, предназначенном для учащихся должен характеризовать историю как процесс, т.е. избегать стати-ческих исторических образов. Это касается не только отдельных частей учебника, в которых на основании предлагаемого краткого изложения аспект перемен отражен слишком кратко, но также и общей связи между отдельными разделами и даже отдельными томами произведений, предназначенных для обучения. Эта связь должна быть представлена и рассматриваться как проблема толкования, а не следовать из обыкновенного разделения и чистой последовательности тем. Если не возникнет неизменной величине посредством презентации тем и эпох, то всеобъемлющую перспективу исторического толкования следует рассматривать как таковое. Ученцы и ученики должны усвоить, что такая связь без отношения к настоящему не может быть создана вообще, что исторические толкования имеют перспективный характер и что имеются разные перспективы, которые связаны друг с другом и которые могут и должны критически обраба-тываться по отношению друг к другу. И в этом случае можно говорить о *мультиперспективности*, но в отличие

от мультиперспективности в представлении исторического опыта речь в данном случае идет о мультиперспективности на уровне толкования. Учебник на этом уровне должен действовать мультиперспективно, если хочет избежать догматических установок.

4. Сила убеждения в изложении. Тексты авторов должны быть рассчитаны на то, чтобы на них и с ними можно было обучиться историческому толкованию по упомянутым точкам зрения. Их абстрактность должна поддаться объяснению, их образность соответствовать быстрому восприятию исторического познания и опыта и одновременно избегать эмоционализации посредством пустых формул и навязанных речевых образов. Их аргументация должна быть прозрачной, и особенно способствовать познаваемости различий и связей между суждениями о предметах, гипотезах и суждениями о значимости.

VI. Пригодность к исторической ориентации

Вопрос, почему следует изучать историю, сопровождается уроками истории как постоянный вызов. Ответ на этот вопрос не должен стать прерогативой редких ситуаций в процессе обучения, а, наоборот, быть объектом повседневного изучения истории. Но это не означает, что следует постоянно воспроизводить этот вопрос, а только то, что в процессе исторического толкования следует рассмотреть его функции в отношении ориентации на современную жизненную практику, на историческое объяснение современности и с этим связанную перспективу будущего. Хороший учебник даёт толчок к этому, если:

1. ему свойственны всеобъемлющие перспективы рассмотрения с позиций учащихся по отношению к современности,
2. вводятся в процедуру образования исторические суждения,
3. материал представляется с учетом современности.

1. Распространяющаяся перспектива. Практическая ориентировочная функция исторического изложения в учебниках чаще всего рассматривается как негативная в той форме, что следует избегать перспектив с евроцентристской или национальной ориентацией. Такое требование соответствует исторической идентичности учащихся. Это не должно повлечь за собой стратегию чистого уклона, т.е. такую, которая обрекает образование этноцентрических исторических перспектив или препятствует им. Наоборот, её цель должна состоять в том, чтобы в большей степени целенаправленно тематизировать структуру и dimensi исторической идентичности, положение дел по отношению к частному и чужому в историческом восприятии и его толковании. Следует показать роль, которую играет историческое толкование в самопонимании и в понимании настоящего учащимися (...)

2. Формулирование исторического суждения. Многие учебники по истории избегают конкретных исторических суждений и пытаются создать видимость последовательного нейтралитета. Этим они отнимают от учащихся шанс на обучение. В дидактическом отношении имело бы смысл тематизировать исторические суждения по их значимости и по аргументированному использованию опыта и толкований, чтобы учащиеся могли бы учиться обоснованно принимать решения. Причем важно, чтобы такие суждения о значимости не отделились от исторической сути и чтобы процедура их методической интерпретации не воспринималась учащимися как субъективное, а наоборот - систематически переносилось как специфическое историческое суждение о значимости лиц участвовавших в прошлых событиях.

3. Связь с современностью. Ориентировочная перспективизация и исторические суждения по представлению и толкованию прошлого вне связи с современностью не возможны. Учебник, который учитывает точку зрения, что

историческое обучение должно приводить в действие ориентировочную компетенцию, будет работать с нами-рением ориентации на связь с современностью. Этим исключается опасность ложного исторического объективизма, но тогда можно уйти в другую крайность, а именно в исторический презентизм, если как средство для объяснения прошлого не будет использована связь с современностью, которая объясняет своеобразие прошлого, т.е. посредством отражения прошлого представляется будущее в более светлых тонах в целях временной дифференциации между прошлым и настоящим. Ориентация, которая позволяет историческое познание и толкование современности, станет посредством этого в первую очередь различием между прошлым и настоящим, а только проведет взвешивая их таким образом, что во временном расхождении между прошлым и настоящим просматривается как раз часть шансов на будущее. Этим учебник принимает в учет то, что в детях и молодежи, к которым он обращается, заложено будущее, формирование которого зависит и от того, каким историческим сознанием они будут наделены.

¹ Последующие размышления опираются на многолетнем сотрудничестве с земельной Комиссией (Nordrhein-Westfalen) по делам учебников. Там был разработан комплект критериев по анализу учебников. Dietrich SCHOLLE представил набор исходных систем, которую Комиссия использует в своих заключениях. Анализ учебника и критика учебника, в: HANS SUESSMUTH (Ed.): *Geschichtszulterricht im vereinten Deutschland. Auf der Suche nach Neupointen*. Teil II. Vaden-Vaden 1999, стр. 275-283. Я представляю в основном те же самые точки зрения, но предлагаю другое систематическое разделение, при помощи которой в анализе школьных учебников можно достичь однозначной дидактической аргументации.

² SCHOLLE подготовил список основной литературы. См. текущую библиографию "Internationale Schulbuchforschung. Zeitschrift des Geogr.-Eckerts-Instituts". См. далее KLAUS FROELICH: *Das Schulbuch*, в: HANS-JUERGEN PANDEL, GERHARD SCHNEIDER (Eds.): *Handbuch Medien im*

Geschichtszulterricht. Duesseldorf 1985, стр. 91-114; VOLKER R. BERGMANN, HANNA SCHISLER (Eds.): *Perceptions of History. International Textbook Research on Britain, Germany and the United States*. Oxford 1987.

³ VODO VON VORRIES: *Problemorientierter Geschichtszulterricht. Schulbuchkritik und Schulbuchrevision, dargestellt am Beispiel der germanischen Republik*. Stuttgart 1980.

⁴ Из богатой литературы современности: см. KARL-ERNST JEISMANN: *Geschichtsbewusstsein als zentrale Kategorie der Geschichtsdidaktik*, в GERHARD SCHNEIDER (ed.): *Geschichtsbewusstsein und historisch-politisches Lernen. Jahrbuch fuer Geschichtsdidaktik I* (1988), 1-30; HANS JURGEN PANDEL: *Dimensionen des Geschichtsbewusstseins. Ein Versuch seine Struktur fuer Empirie und Pragmatik diskutierbar zu machen*, в: *Geschichtsdidaktik 12* (1987), стр. 130-142; Jörn Rösen: *The Development of Narrative Competence in Historical Learning - An Ontogenetic Hypothesis Concerning Moral Consciousness*, в: *History and Memory 1*, No2 (1989), стр. 35-60; об эмпиризме: VODO VON VORRIES: *Geschichtsbewusstsein und Geschichtsbewusstsein. Empirische Erkundungen zu Erwerb und Gebrauch von Historie*. Stuttgart (Klett) 1988; он же: *Geschichtsbewusstsein als Identitätsgewinn? Fachdidaktische Prolegmatik und Tatsachenforschung* (Beitrag zur Geschichtskultur, том 3). Nagel (Rohmann) 1990; он же: *Kindlich-jugendliche Geschichtswahrnehmung in West- und Ostdeutschland 1990*. Pflaenweiler 1992; VODO VON VORRIES, HANS-JUERGEN PANDEL, JÖRN RUSEN (Eds.): *Geschichtsbewusstsein empirisch*. Pflaenweiler (Centaurus) 1991; DONALD E. BROWN: *Hierarch, History ans Human Nature. The Social Origins of Historical Consciousness*. Tucson (The University of Arizona Press) 1988; KARL-ERNST JEISMANN и др. *Die Teilung Deutschlands als Problem des Geschichtsbewusstseins. Eine empirische Untersuchung ueber Wirkungen von Geschichtszulterricht auf historische Vorstellungen und politische Urteile*. Paderborn (Schöningh) 1987; JOHANNES VLUM: *Histoire et memoire. Enquete au pret des six cents etudiants de l'enseignement superieur au sujet des anees 1933-1945*. в: *Cahiers de Clio*, 107-108, осень-зима 1991, 67-131; KURT SONNNTAG: *Das geschichtliche Bewusstsein des Schuelers. Ein Beitrag zur Bildungspsychologie*. Erfurt 1932.

⁵ См. KURT ROETGER: *Geschichtszergaechnung als komplexitativer Text*, в: *Historisches Erzaehlen, Formen und Funktionen*. Soetzingen 1982, стр. 29-48

⁶ Подробнее Jörn Rösen: *Ansaezze zu einer Theorie des historischen Lernens*, в: *Geschichtsdidaktik 10* (1985), стр. 15-27

⁷ Это соотносится во многих отношениях разделение на анализ, суждение о предмете и оценку (см. 4 примеч.) по Jeismann'у.