**Изучение истории в основной школе**

К.Бергман

**1. Политическое образование: историко-политическое образование**

“История – пустая болтовня,” – сказал Генри Форд I. Иногда есть поводы и причины предполагать, что это мнение очень широко распространено в обществе. Вопрос “Для чего (еще) история?” – отнюдь не риторический. В сфере политического образования он ставится со всей остротой – уже в основной школе.

Политическое образование немыслимо, даже бессмысленно без исторического образования. Политическое образование без способности и готовности к историческому размышлению противоречиво само по себе. Никто не может считаться политически образованным, если он не способен или не готов, с одной стороны, осваивать предысторию и исторически возникшее поле деятельности современных политических и общественных вызовов и, с другой стороны, представлять себе опыт, приобретенный и пережитый людьми раньше при условно сравнимых политических и общественных вызовах. Политическое образование, игнорирующее “историю” как особый способ обращения с современными вызовами, лишилось бы источника познания, возможности обучения и инстанции рефлексии, которые необходимы всегда, когда хотят действовать политически грамотно и, стало быть, политически разумно. Политическое образование всегда – историко-политическое образование. Без истории оно ценно только наполовину, в том числе и в основной школе.

Прописные истины? Возможно. Тем поразительнее то, что в теориях политического образования и в директивах для предметного урока данные о необходимости и возможности исторического обучения в основной школе, если они вообще приводятся, появляются исключительно скудно – как количественно, так и качественно. Большинство дидактических концепций и директив по предметному уроку – аспекту обществоведения – упоминают историю только случайно, ясно различимы больше из-за формы, чем из-за точки зрения, что историческое сознание и политическое образование неразрывно связаны и образуют необходимое единство. Они ориентированы подчеркнуто обществоведчески, а в отношении истории – индифферентны, игнорируют ее или в крайнем случае покровительственно благоволят ей.

**2. Традиционные оговорки против изучения истории в основной школе**

Существуют традиционные оговорки против изучения истории в основной школе – оговорки, которые десятилетиями некритично передаются дальше и так же живучи, как и элементы менталитета. Поэтому необходимы их более или менее подробное теоретическое обсуждение и создание дидактической концепции изучения истории, которая могла бы позволить отвести понятное, но ошибочное подозрение в том, что изучение истории, возможно, нацелено мимо интересов, претензий и потребностей детей и учителей. Надо назвать по меньшей мере три из этих оговорок.

Одни специалисты утверждают, что главное зло урока истории в основной школе – его “извращение”. Дети в основной школе, как говорилось и говорится снова и снова, не могут понять исторических связей и проявить интерес к истории как таковой, “эта история” им не по плечу и непонятна. Следствием такой оценки является то, что детей в основной школе, хотя они чрезвычайно заинтересованы в истории, надо избавить от истории, содействовать изучению истории разве только с неохотой и вместо этого передвинуть изучение истории на хронологический урок истории второй ступени I, который очень скоро становится нелюбимым.

Есть одна важная историческая причина для низкой оценки изучения истории в основной школе. Пока в конце 60-х – начале 70-х гг. не произошел рациональный поворот к предметному уроку, изучение истории в основной школе совершалось в рамках урока по краеведению. Он нес идеологическую нагрузку и, между прочим, служил и историческому преображению “Родины”, был лишен всех претензий на критику и едва ли включал политическое обучение, даже был направлен на деполитизацию. Жизненный мир “Родины” постигался и сообщался в рамках общего урока по краеведению как мир опыта. Здесь история была “историей немецкого благополучия” и подступом к историческим “медвежьим углам”. “Чувство духовных корней” должно было стать исторически насыщенным и связать детей с их “Родиной”. В сравнении с этим рациональный поворот при ведущих идеях “ориентации школьников” и “ориентации науки” привел к тому, что мир жизни и опыта детей стал критически рассматриваться как нуждающийся в изменениях и изменяемый в определенных границах. Особую ценность стали возлагать на политическое обучение в рамках критического обществоведения. Идеологически скомпрометированной историей во многом пренебрегали, хотя именно история делает возможным знание изменений и высказывания об опыте с изменениями.

Оговорки против изучения истории в основной школе могут возникнуть не в последнюю очередь из опыта с определенным пониманием истории и с определенным уроком истории. При таких оговорках под историей понимается бухгалтерская, хронологически организованная система знаний, которая бесчувственно регистрирует и инвентаризует опыт и страдания людей прошлого. Она характеризует как одинаково “интересные” чувства и, не заботясь о чувствах и потребностях людей нашего времени, отмечает все прошлое как одинаково “интересное” или сообщает его после идеологической селекции. В этом понимании урок истории есть мероприятие, на котором школьникам сообщается и требуется от них традиционное хронологически отсортированное “извлечение из истории” и тем самым – “знание, равнодушное к личности”, которое в конечном счете ставит вне критики современное как исторически установившееся.

**3. Критика традиционных оговорок**

Оговорка об “извращении” неверна по дидактическим и психологическим причинам, причем, как всегда в отношении психологических вопросов, приоритетом обладают дидактические причины.

Изменившиеся дети требуют нового изучения истории. Выросшие в обществе товаров и средств массовой информации дети основной школы в мире своей внешкольной жизни постоянно сталкиваются с “историей”, их окружающий мир до краев полон историей. В конечном счете история повсеместно представлена в средствах массовой информации, в публичных инсценировках, в рекламе, по поводу юбилеев. Она состоит не только из осколков дат, ориентированных на рынок элементов смысла, истории кампании завсегдатаев или будто бы нейтральной информации о прошлом. Она состоит и из представлений о пути мира, из допущений о движущих силах “истории”, из схем действий и клише, которые незаметно, но эффективно добавляются к историческому сознанию уже у учеников основной школы. Это историческое сознание содержит некоторые, если не многие элементы исторического безрассудства. Тот, кто противится или уклоняется от приобщения детей в основной школе к историческому сознанию, то есть не позволяет им упражняться в исторических вопросах, размышлениях и исследования, рискует тем, что эти “необученные” дети не сформируют важную способность к политическим действиям, что они впитают распространенные в обществе грубые исторические клише и будут падкими до неисторической аргументации. Тот, кто из страха перед “извращением” позволяет до поры до времени определять обучение истории внешкольным силам, должен считаться с крайне опасным для историко-политического образования “опозданием”, которое едва ли можно будет наверстать.

Психологически мотивированные оговорки не могут более сохраняться при современном состоянии психологического исследования. Они совершенно устарели, если изучение истории в основной школе выглядит совершенно иначе, чем на хронологически построенном уроке истории второй ступени I. В основной школе нет урока истории, как нет урока обществоведения или географии. Но “не разделенный на предметы” предметный урок – аспект обществоведения – должен дать детям возможность рассмотреть положение вещей и отношения между людьми с точки зрения элементарных обществоведческих, исторических и географических постановок вопросов и обучить их политически, исторически и географически. А это требует не только педагогической, но и особой предметной компетентности учителя. Дети в основной школе еще живут в допредметном мышлении, но у них уже есть “предметные” вопросы к действительности. После всего спонтанного опыта и исследований у них есть спонтанные исторические вопросы, интересы и потребности. Они в основной массе уже могут приобрести способности, которые необходимы, чтобы ответить на эти вопросы, удовлетворить эти интересы и потребности. После всех данных психологии о развитии мышления и языка и, в частности, сознания времени, действительности, историчности, способности к эмпатии или других измерений исторического сознания изучение истории в основной школе, пожалуй, вполне возможно и, кроме того, достойно содействия.

Изучение истории на уроке краеведения имело идеологические функции, подчинялось идеологическим намерениям и было отнюдь не “ориентированным на науку” и в конечном счете более ориентированным на государство, чем на школьников. Но это не может быть достаточной причиной для устойчивого недоверия к изучению истории. Никто сегодня больше не говорит об истории, которая объясняет “старое доброе время” ближайшей пространственной сферы и пренебрегает критическим, аналитическим и вдумчивым обращением с прошлыми действиями и страданиями людей. Теория исторического обучения незаметно освободилась от оков, которые связывают ее с государством и господствующими группами власти.

Представление о том, что история есть знание о прошлом, которое содержит в хронологически отсортированной форме доступные знания о прошлом, так же неверно, как и представление о том, что при изучении истории речь идет об изучении чужих знаний о прошлом. История – это больше и совсем иное, чем инвентарь неоспоримых дат и фактов. Урок истории (а в основной школе – изучение истории) не сводится к заучиванию будто бы нейтральных дат, фактов и другого материала, которые суть представления о прошлых действиях и страданиях людей.

История – это больше и совсем иное, чем бухгалтерия прошедших событий, еще поддающихся охвату и реконструкции. Скорее история есть всегда современное, схватывающее и связующее современность размышление о прошлых действиях и страданиях людей, включая получающиеся при этом результаты. История является постоянно возникающим в каждой ситуации критическим анализом того прошлого, которое для нас, в нашей ситуации, для нашей ориентации в нашей современности и для нашего будущего является или может стать важным и значительным. История – способ анализа действительности. Как и все “предметы”, она представляет собой определенные способы рассмотрения действительности, которые собственными постановками вопросов, средствами выражения, категориями и методами осваивают существенные элементы действительности. История – это всегда способ анализа действительности, который исходит из современных проблем, вызовов и потребностей и занимается этими проблемами, вызовами и потребностями совершенно особым, присущим только ей и отличающим ее от других предметов способом. Иначе говоря: история как современное размышление о прошлом есть особое обращение с современной ситуацией, в которой мы живем и в которой мы хотим сориентироваться.

Один пример. Бесспорно, что “Великое переселение народов”, наблюдающееся сейчас и ожидающееся в будущем2 , относится к важным вызовам времени. Протекающие и ожидающиеся миграции с Востока на Запад и с Юга на Север затронули чрезвычайные проблемы в странах происхождения и в странах цели. Эти переселенческие движения являются предметом многих научных дисциплин. Например, экономика спрашивает о трудностях и бремени, шансах и возможностях, которые вытекают из этих миграций для народного хозяйства. Социология спрашивает об общественных сдвигах и перегруппировках, которые приносят с собой миграции. Политология спрашивает о политических проблемах, которые возникают вследствие миграций. Психология спрашивает о психических реакциях людей, которые сталкиваются с большим количеством сначала чужих для них людей, о причинах и продолжительности расизма и ненависти к чужакам. Теология спрашивает о религиозных потребностях переселенцев и местных жителей. И другие науки спрашивают своим способом, анализируют своим способом, своими категориями и методами и приходят присущими им путями к выражению данной темы. Так же поступает и история. Она может служить дифференцированному анализу современного и обозримого вызова “миграций” двумя вопросами. Во-первых, она может дать сведения об исторических истоках этой интересующей нас в нашем обществе проблемы и своими высказываниями дать указания по разумному обращению с ней. Тот, кто не знает, каковы истоки этой проблемы и как она возникла, не может дать целесообразного ответа на нее. Во-вторых, история может спросить о том, какой опыт извлекали люди раньше из этих миграций и как “решались” исторически возникшие проблемы, с какими издержками и за чей счет, с какими опасностями и возможностями.

Тот, кто знаком с историей только как с историоведением и кто испытал историю в школе только как сообщение и заучивание равнодушных к личности объемов знаний, которые не отвечают на “грубые и лишенные привлекательности претензии” (Ницше) детей, будет иметь трудности с пониманием истории как деятельности, направленной на размышление о прошлом. И тем не менее все зависит от того, что мы понимаем историю как особый способ размышления о нашем положении, если мы хотим рационально обосновать изучение истории в основной школе.

**4. Изучение истории в основной школе**

Почему дети в основной школе должны “учить историю”? С самого начала должно было быть ясно, что они не обязаны подвергаться “уроку истории”, они не обязаны заучивать следующий поверхностной хронологии ряд дат, который всегда несет смысловую нагрузку. Изучение истории в основной школе является и должно быть райским садом урока истории. Урок истории во второй ступени I будет так долго означать изгнание из рая, пока он не обзаведется важными отличительными чертами изучения истории в основной школе.

**5. Интересы, потребности и притязания детей**

Сначала и прежде всего надо констатировать: дети в возрасте основной школы – это дети, которые имеют счастье расти друг с другом в общей школе, даже в единой школе – мальчики с девочками; греческие дети – с турецкими и немецкими детьми ; дети, имеющие проблемы с обучением – с “особо одаренными”. И у всех есть своя собственная история и история семьи, свой опыт, свои положительные и отрицательные качества и свои отнюдь не малозначительные проблемы. Жизненные проблемы этих детей гораздо серьезнее их учебных проблем. Они хотят и готовы учиться, жаждут знаний и умений, но они находятся под влиянием не всегда дружественной детям общественной действительности, растут в этой среде. В этой ситуации прежде всего ставится вопрос об их поддержке педагогами и совместном с ними решении проблем под педагогическим лозунгом “Решить проблемы, подбодрить людей” или “Подбодрить людей, решить проблемы”. Это первоочередная задача, которая безусловно выдвигается впереди остальных дидактических и предметно-дидактических размышлений.

Только теперь, на этом фоне, дидактика предмета может говорить и получить должное внимание, в какой-то мере во вторую очередь – дидактика предмета после педагогики. Дети в основной школе заинтересованы всем и каждым, как правило, алчны до учения и заинтригованы тем, что было “раньше”, как люди “раньше” работали, жили, одевались и питались, как “раньше” жили, играли и работали дети, почему условия жизни “раньше” были иными, как они изменялись или как их изменяли действия людей и т.д. Должны ли дети в возрасте основной школы “учить историю”, несущественно в сравнении с тем, что дети в этом возрасте хотят “учить историю” и испытывают чистую и неиссякаемую жажду знаний, когда речь идет о том, что было “раньше”. “Те, кто что-то спрашивают, заслуживают ответа” (Б.Брехт) – это педагогический принцип, который должен распространяться и на интерес к истории и потребность в истории детей основной школы.

**6. Содействие историческому сознанию**

Новая историческая дидактика теоретически обосновала как важную цель изучения истории содействие развитию исторического сознания, говоря языком предмета – “нарративной компетентности”. Это очень проблематичное “историческое сознание”, формирующееся независимо от школьного изучения истории в жизненных связях общества товаров и средств массовой информации, в школе должно стать разумным “историческим сознанием”. Но что же такое историческое сознание – “пустая формула” или “фундаментальная категория”? И какие задачи ставятся перед изучением истории в основной школе, если содействие историческому сознанию рассматривается как важная задача изучения истории?

Историческое сознание обозначает компетентность, которая полезна для ориентации в изменениях нашей жизни и нашей общественной действительности. Историческое сознание состоит из определенных способов восприятия и способностей проведения различий, которые приобретаются и заучиваются за время жизни путем собственного опыта, путем сообщенных, рассказанных историй и путем собственных актов мышления. Историческое сознание образуется из восьми взаимосвязанных двойных категорий, которые делают возможным освоение времени и общества.

раньше – сегодня/завтра (сознание времени),

действительно /исторически выдумано /фиктивно /воображено (сознание действительности),

статично – изменчиво (сознание историчности),

мы – вы/они/другие (сознание идентичности),

верхи – низы (политическое сознание),

бедный – богатый (социально-экономическое сознание),

правильно/хорошо – неправильно/плохо (моральное сознание),

мужской – женский (половое сознание).

Первые три категориальных доступа к действительности касаются познания времени, пять следующих – познания общества. В своем индивидуальном отпечатке, связи, акцентировании и структурировании они составляют индивидуальное историческое сознание. Тем самым одновременно сказано, что “историческое сознание присутствует только во множественном числе”. В соответствии со всем историческим опытом урока истории содержательно наполненного исторического сознания, обязательного для всех, попросту не бывает.

Конечно, дети учат эти осваивающие доступы, по меньшей мере частично и в подходах, и вне школы на собственном опыте. Но именно внешкольный жизненный мир скрывает опасность, что овладение этими двойными категориями останется недостаточным. Поэтому необходимо оказывать помощь развитию этих восьми измерений путем изучения истории. К этому добавляются некоторые поясняющие указания и дидактические размышления.

1) Сознание времени – это способность различать “прежде” от “сегодня” или “завтра” и прошлое – от настоящего или будущего. Дети изучают эти различия самое позднее в основной школе. Они хотят знать, как люди жили “раньше”, как дети “раньше” играли или ученики чувствовали себя в школе или работали. Они познают и учат, что “раньше” было иначе, чем “сегодня” или “завтра”. Они учатся вспоминать о том, что было “раньше”, думать об этом, открывать для себя “прошлое”, соотносить его с “сегодня” и строить планы на “завтра”. Они узнают и учат при этом также, что раньше не в каждом случае по их критериям и по критериям других людей было лучше или хуже, а было именно иначе.

При этом проблематично стараться способствовать историческому сознанию времени через знание и изучение физического и природного, биологического времени. Физическое время пусто по содержанию. Природное время – это циклическое время с его вечным возвратом того же самого, с его постоянными повторениями времени года и природными закономерностями рождения и смерти, возникновения и исчезновения. Оно совершенно иное, чем линейное историческое или человеческое время с единичными неповторимыми актами. Это человеческое или историческое, наполненное смыслом время дети изучают, представляя себе и осмысливая собственную историю жизни, через переживание собственной истории жизни (история семьи и поколений, другие исторические сферы), через распределение времени, которое соотносится с событиями, через собственные “периодизации” (время до и после одного события, находки, открытия и т.д. в истории жизни или общей истории).

Не менее проблематично удовлетворить интерес детей к тому, что было “раньше”, простыми продольными историческими срезами (“от сосновой лучины до электрической лампочки” или “от челна до океанских лайнеров”) или недифференцированными историческими сравнениями (“школа раньше и сегодня”, “жилище раньше и сегодня”). При этом из-за обнаружения случайного прогресса без достаточного основания делается предположение об историческом прогрессе, а с идеями прогресса очень легко упускают из виду вопрос о цене или исторических альтернативах. Люди прошлых эпох кажутся как бы “провинциалами времени”, которые “еще не имели” всего, чем мы наделены сегодня.

При содействии сознанию времени речь идет не о заучивании “исторических дат”, а об опыте и познании содержательно наполненного времени и исторического времени. Это – условие способности организовывать время, развивать и подчеркивать перспективы времени (например, разрабатывать планы на будущее с учетом прошлого опыта) и действовать политически грамотно и осмысленно.

2) Сознание действительности обозначает способность упорядочивать вещи, людей или обстоятельства как “действительные” или “вымышленные”. Как раз в возрасте основной школы дети учатся проводить различия между выдуманной и поддающейся проверке действительностью. Они прямо-таки настаивают на том, чтобы отличать действительность от “просто” выдуманного, мнимого, фиктивного. Существует ли что-то “по-настоящему” или это – сага, сказки, миф и тем самым частично выдуманное – вот движущий вопрос. При изучении истории вопрос и ответ выглядят немного иначе и сложнее. В случае исторических персонажей или обстоятельств дети больше не довольствуются различием “это есть” или “этого нет”. Исторических деятелей или обстоятельств больше нет, но раньше они действительно были – это поддается проверке свидетельствами того времени. При изучении истории дети могут узнать, существовал ли на самом деле изображенный устно или нарисованный ансамбль лиц, вещей или обстоятельств или нет, или существовали только его части. Астерикса выдумали, Цезарь был на самом деле, как и Клеопатра, а Обеликса опять-таки выдумали, и так выдумана вся история, хотя Цезарь и Клеопатра существовали “по-настоящему”4 . Дети учат, что представленные как настоящие устно или нарисованные обстоятельства и лица можно и должно критически проверять на их действительный характер. Тем самым они учат “вопросы задним числом”, которые могут быть чрезвычайно важны для историко-политического образования. Тот, кто научился по привычке спрашивать о выдуманном или действительном, о легенде или реальности, о приукрашенной или “действительной” действительности, о “выдаче желаемого за действительное” или “жестокой” действительности, тот выучил основной образец восприятия реальности времени и общества.

Способность различать между “выдуманным” и “действительным” есть условие для недоверия к коллективным мифам (“доброе старое время”, “мы во времена нашей молодости еще... (далее по выбору) уважали старших, родителей, учителей и т.д.”), к исторической лжи и вытеснениям (“ложь об Освенциме”5 ) или, например, к общественным инсценировкам истории с целью обеспечения и укрепления идентичности с государством или обществом.

3) Сознание историчности выражается в способности проводить различие между “изменчивым” и “длительным”. В течение своей жизни дети изучают это различие на более или менее горьком опыте. Уже в течение короткого отрезка своей собственной жизни они приобретают опыт, что вещи, обстоятельства и люди изменяются или могут быть изменены их собственными действиями, но также и опыт, что другое – обстоятельства, структуры власти, менталитет – чрезвычайно длительны и не поддаются изменению по желанию. При изучении истории этот жизненный опыт хронологически углубляется и дифференцируется. Прошлые действия и страдания людей, изменяясь во времени, показывают, были ли разумно согласованы осуществимые, направленные на изменение или сохранение намерения с условиями действий и какие последствия получились из той или иной разумной или чисто волюнтаристской позиции. Эта способность исключительно важна для историко-политического образования: способность спрашивать о возможностях и границах, полях и условиях деятельности составляет важную часть историко-политического образования. При этом речь идет об обоих – надо ставить под вопрос представление о желаемой осуществимости или изменчивости и представление об универсальных внешних обстоятельствах, которые вообще делают невозможными мысленное вмешательство и вмешивающиеся мысли.

Измерения сознания идентичности (4), политического сознания (5), социально-экономического (6) и морального сознания (7) есть способы восприятия, соотносящиеся с обществом. Здесь ставится вопрос о том, не должны ли эти четыре измерения быть дополнены измерением “полового сознания” (8), которое рекомендует рассматривать общественную действительность с точки зрения вопроса о “мужском – женском”. Содействие этому измерению сознания служит “развитию понимания общества у детей”, и поэтому эти измерения распространены и в дидактике обществоведения как категории освоения. При изучении истории они в связи с категориями временности относятся к историческому общественному, как, с другой стороны, категории временности приобретают предметный характер через категории общественного. Основные образцы восприятия общества, связанные с основными образцами восприятия времени, делают возможным дифференцированное восприятие и толкование исторической общественной действительности. С помощью этих категорий дети учатся спрашивать, например, о том, кто в обществе были “мы” и кто были “другие”, как в обществе стабилизировались одни группы путем девальвации других групп и с чьей историей они (дети) сами идентифицируют себя быстрее всего (сознание идентичности), как прежние общества были расчленены на верхи и низы, кто имел власть и осуществлял господство, кто был безвластен и кого подавляли (политическое сознание), кто работал или давал работу, как распределялись заработанные блага, кто и по каким причинам был беден или богат (социально-экономическое сознание), кто считался морально плохим или хорошим, почему люди в прежних обществах думали иначе, в том числе морально иначе, как изменялись моральные нормы (моральное сознание) и как регулировалось отношение полов (половое сознание). Такие представления вполне могут формироваться в основной школе.

**7. Содействие историческому мышлению**

Категориальные доступы к действительности или, иначе говоря, основные образцы освоения действительности, которые составляют историческое сознание, изучаются, во-первых, путем жизненного опыта и его обработки, во-вторых, путем исторических рассказов и, в-третьих, путем собственных актов мышления. Происходящий в собственных актах мышления анализ прошлых действий и страданий людей, как они изображаются в свидетельствах прошлого или в рассказанных историях, мы называем “историческим мышлением”. При изучении истории в основной школе можно грубо различать три основных шага исторического мышления, которые могут разучиваться снова и снова.

1) Историческое мышление возникает, когда современная ситуация ведет к “историческому вопросу” или вопросу к истории (вопросу к познаваемому прошлому). Дети в возрасте основной школы постоянно ставят такие “исторические вопросы”: “откуда это взялось?”, “каковы причины этого?”, “как это возникло?”. Такие вопросы нацелены на хронологическое измерение действительности. Они направляются на истоки, становление, возникновение, предысторию современного положения. Без этих вопросов и ответов на них современная ситуация не позволяет себя достаточно понять. Тот, кто хочет политически осмысленно действовать в данной ситуации, должен знать ее предысторию. Как правило, вопросы о предыстории прежде всего имеют дело с сознанием времени и сознанием историчности.

Но дети могут и иначе ставить “исторический вопрос”. Они могут спросить, “было ли уже что-либо в подобной форме?”, “как действовали люди раньше в сравнимых ситуациях и какие это имело последствия?”, “как люди раньше обходились с такой же проблемой, как современная, и что из этого получилось?”. Чтобы пояснить категориальные доступы, можно спросить иначе: “почему одни дети раньше работали, а другие нет и почему было трудно отменить детский труд?” (сознание времени, социально-экономическое сознание, сознание историчности), “как люди раньше обходились с меньшинствами, что они при этом думали и сколько было нужно времени для разрешения конфликтов?” (сознание времени, сознание идентичности, моральное сознание, сознание историчности), “как люди жили, одевались или питались раньше – одни так, а другие иначе?” (сознание времени, социально-экономическое сознание, политическое сознание), “как жили женщины или девочки в определенном историческом обществе, страдали, защищались – и с какими последствиями?” (половое сознание, сознание идентичности, политическое сознание, сознание историчности). Всегда при таких вопросах речь идет о чем-то ином, чем о причинах, которые привели к современному положению. Всегда речь идет об опыте, собранном людьми раньше в сравнимых ситуациях, о ценностных ориентирах, которые были у людей раньше, а именно – об опыте и ценностных ориентирах, которые не преодолены сегодня для нас, а могут добыть нам фантазию, насыщенную историческим опытом.

Дети основной школы задают эти “исторические вопросы” совершенно спонтанно. Но дело в том, чтобы способствовать возникновению таких вопросов, целенаправленно распознавать и вызывать их. Вопросы к истории должны стать привычкой.

2) Для ответа на “исторический вопрос”, который дети спонтанно поставили или который у них вызван, надо искать и находить, критически исследовать и интерпретировать соответствующий материал или материал, заранее подготовленный учителем. Эти по возможности самостоятельные поиски и находки, критические исследования и интерпретации суть операции исторического мышления. Прежде всего трудны исследования и интерпретация найденного материала, который удивительно чужероден: люди раньше иначе писали, иначе говорили, иначе думали. Стоит большого труда освоить остатки прошлого или информацию о прошлом, несмотря на ее чужеродность, задаваясь вопросом: кто, что и с какими намерениями думал, говорил и делал. “Разузнать”, что и почему люди раньше думали и превращали в действия, чудовищно трудно. Ошибки, ошибочные пути, резкие оценки являются правилом, пока дети (и взрослые) не выучили важнейшую способность, которая делает их способными раскрывать мотивы и способы поведения других людей и “понимать” их – способными к эмпатии. Эмпатия как способность поставить себя на место других, на место ранее живших людей и посмотреть на мир их глазами играет важную роль при изучении истории. Ее можно развивать уже в возрасте основной школы. В критическом рассмотрении людей прошлого, исходящем из нашего положения и связанном с ним, речь всегда идет о том, чтобы рассмотреть прошлое положение сначала из перспективы людей прошлого, оценить положение из их перспективы и выяснить их мотивы и намерения путем “заимствования перспективы”. Это имеет дидактические последствия. Тот, кто постоянно учится при изучении истории и привыкает смотреть на мир глазами других, может скорее, чем не упражнявшийся в этом человек, быть готовым видеть в мыслях, в поведении, в действиях других не всегда только худшие, но и другие, возможно, лучшие возможности. Такое изучение истории может означать обогащение, быть познанием прежде неизвестных возможностей мышления и альтернатив и содействовать терпимости к инакомыслящим.

Правда, эмпатия в смысле исторического “понимания” в связи с операциями исторического мышления является только одной, хотя и очень важной способностью. К этому же относится и способность уметь в подходах “объяснить” предпосылки и различные условия, стесняющие действия – общественные, экономические, ментальные структуры, неравные жизненные шансы, неравные возможности реализации.

При исследовании и интерпретации свидетельств прошлого – письменных, изобразительных, то есть осязаемых свидетельств – дети кроме того учатся устанавливать осознанные связи, замечать и устанавливать отношения между факторами и реконструировать прошлое положение и его развитие во времени.

3) После того, как дети искали и нашли материал или в заранее подготовленном материале, после того, как они критически исследовали и интерпретировали его, вскрыли отношения между факторами, установили осмысленные связи и реконструировали прошлое положение в его хронологическом развитии, они могут сделать третий шаг – дать найденный ими самими “исторический ответ” на “исторический вопрос” (в группе может быть несколько “исторических ответов”) и соотнести этот исторический ответ с современностью, в которой возникает “исторический вопрос”. Они могут рассказать свою – обоснованную и поддающуюся проверке – историю о прошлом и объяснить ее значение для сегодняшнего дня.

8. Осознание категорий исторической дидактики

В процессе собственных актов мышления, которые школьники совершают при анализе свидетельств прошлого или при обработке рассказанных историй, они могут приобрести и заучить фундаментальные, с дидактической точки зрения в высшей степени плодотворные знания (категории или “регистр мышления”). Эти знания могут сделать их способными к основному пониманию истории и историко-политических действий. И эти категории открывают большую часть основных ориентировок, из которых образуется историческое сознание. Я хочу назвать три из этих категорий.

1) Соотнесенность исторического мышления с настоящим и будущим. Дети основной школы мимоходом учат, что история есть связанное с современностью и будущим размышление о прошлых действиях и страданиях людей, которое различным образом может быть полезным для ориентации в современности и будущем. Они могут узнать, что исходящий от сегодняшнего дня “исторический вопрос” может дать информацию об образовании интересующей их сейчас проблемы, необходимую для целесообразных политических действий. Далее, они могут узнать, что “исторический вопрос” может привести к опыту, собранному людьми раньше.

2) Смысловая соотнесенность/ деловая обусловленность действий людей. “Во всех человеческих действиях нераздельно переплетаются субъективное толкование и объективные условия. Между обоими существует строгое диалектическое соотношение, из которого только и вытекают действия как конкретный акт” (Ф.Лукас). Человеческое действие совершается в диалектическом напряжении этих заданных обстоятельств (условий) и намерений, направленных на сохранение или изменение этих обстоятельств. Уже в основной школе дети могут выучить, что люди тем лучше могут воплотить свои намерения в обещающие успех действия, чем лучше они знали объективные условия. Они могут научиться тому, что действия людей терпят неудачу, когда они недостаточно познали обстоятельства действий, например, потому что они недооценили долговечность общественных, экономических, политических или ментальных структур. Чтобы изучить эту основную модель действий людей при изучении истории, школьники должны сами совершать акты мышления, которые могут улучшить их собственную способность к политическим действиям. Намерения, которые преследуют люди, позволяют раскрыть себя методами “понимания” или “эмпатии” или “заимствованием перспектив”. Данные условия, на которые направляются намерения людей, позволяют определить себя методами “объяснения”.

3) Изменения человеческими действиями (или бездействием) и вследствие этого ответственность всех участников. При изучении истории речь во многом идет об изменениях. Изменения начинаются из-за действий людей, но на них влияет и бездействие. Следовательно, изменения определяются действием и, соответственно, без-действием всех участвующих в определенной ситуации людей. Это означает, что все участвующие в этой ситуации люди имеют свою долю (которую всегда оценивают как большую или малую) в изменениях и несут ответственность за то, что в конечном счете возникает из этой ситуации. И дети в основной школе тоже могут быть в элементарной форме подведены к этому дидактически важному категориальному знанию. Одновременно им при этом может быть объяснено на примере исторических событий, что шансы влияния различных участвующих в ситуации лиц, групп и т.д. могут очень различаться в различных исторических обществах (социально-политическое сознание – верхи/низы и социально-экономическое сознание – богатый/бедный).

**9. Выбор исторического содержания**

При изучении истории в основной школе речь идет не столько о приобретении знаний, сколько о приобретении способностей исторически мыслить, распознавать в подходах категории исторической дидактики и применять способы категориального доступа исторического сознания. Для этого не нужен хронологически построенный урок истории, на котором выбор “регулирует” чистая хронология. Выбор содержания, по мере изучения которого должно осуществляться изучение истории, исходит скорее из жизненного мира детей. “Окружающий мир опыта”, “социальный окружающий мир” или “современное поколение” – вот главные слова дискуссии о вопросе выбора при изучении истории в основной школе. При этом в ходе не разделенного на предметы урока известная руководящая функция подобает, без сомнения, тематике, избранной и обоснованной обществоведческими постановками вопросов. Тематические сферы, которые “обществоведчески” найдены и обоснованы, осваиваются путем исторического мышления дополнительным и дополняющим образом. Так как учет опыта детей, как правило, является более или менее определяющим для выбора обсуждающихся на уроке тем, то при изучении истории в основной школе предпочтение отдается познанию истории культуры, микроистории, истории повседневной жизни и истории общества.

**10. Первенство обучения методам и его последствия**

Как при политическом обучении, так и при обучении истории в основной школе речь идет преимущественно об обучении методам и категориальном обучении, менее – о приобретении знаний в смысле обязательных для школьников исторических дат и фатов. Как раз поэтому уместно говорить об изучении истории, а не об уроке истории. Цель содействовать историческому мышлению и развивать способности различения исторического сознания (или позволить свободно образоваться историческому сознанию) логично ведет к требованию, что изучение истории должно быть далеко идущим и насколько возможно самоопределяющимся обучением, которое должно доставлять удовольствие, делать возможными интригующие открытия и предлагать возможность конструирования. Принципы урока “открывающего обучения” и “исследующего обучения” также являются непременными составными частями изучения истории в основной школе, как и принцип “ориентированного на действие обучения”, в ходе которого дети учатся “головой, сердцем и руками” (Песталоцци), могут конструировать в игре и в игре узнавать историю.

**11. Непредметный урок и предметная компетентность**

Изучение истории в основной школе включено в обычный непредметный урок и не является предметным учебным курсом, как урок истории. Это хорошо, но не должно привести к ошибочным выводам. Непредметный урок, который исходит из жизненного мира и опыта детей, принимает во внимание их интересы и потребности, серьезно воспринимает их спонтанность и любопытство и построен на их жажде знаний и умений, требует от учителя высокого уровня предметной компетентности. Предметы – не выдумка узколобых специалистов, которые напрасно затрудняют познание действительности. Предметы – это испытанные, развивающиеся в длительных исторических процессах разумные способы анализа действительности, которые достойны изучения. Учителя в основной школе должны быть в состоянии специально идентифицировать ситуации урока как возможности обучения для изучения истории, политики или географии, то есть распознавать, когда, например, возникает благоприятная возможность для изучения истории и как она может быть без принуждения использована, чтобы помочь историческому сознанию. Эта необходимость предметной компетентности в непредметном уроке может задним числом объяснить высокую долю теории в этой статье.

**Примечания**

Текст печатается по изданию: Bergmann K. Historisches Lernen in der Grundschule// Handbuch zur politischen Bildung in der Grundschule. Hrsg. von S.George und I.Porte. Schwalbach, 1996. S.319-341. Перевод А.М.Ермакова.

Школьное образование в ФРГ подразделяется на три ступени. Первая – “основная (до 1964 г. – “народная”) школа” – как правило, включает 1-4 классы (учащиеся в возрасте 6-9 лет), “вторая ступень I” – 5-10 классы (10-16 лет), “вторая ступень II” – 10-13 классы (15-19 лет). См.: Bildungspolitik in Deutschland 1945-1990. Bonn, 1992. S.530. ????? ? ????? ?????????? ???????????.

Экономический подъем, изменения в возрастной структуре и длительные сроки обучения в ФРГ обусловили в 60-х гг. нехватку рабочей силы. В 1961 г. в стране насчитывалось 686 200 иностранных рабочих (1.2% населения), а в 1993г. – 6 878 100 (8,5 % населения). С длительным пребыванием в стране миллионов иностранцев связаны многие политические, экономические, социальные и другие проблемы современной ФРГ. См.: Datenreport 1994. Zahlen und Fakten ? ber die Bundesrepublik Deutschland. Hrsg. vom Statistisches Bundesamt. Bonn, 1994. S.36-38, 43-45.

В 1992 г. число иностранных детей в общеобразовательных школах ФРГ достигло самого высокого уровня – 837 100 чел. Если в 1975 г. иностранцем был только каждый 26-й школьник, то теперь – каждый 11-й. Datenreport 1994. S.51.

Астерикс и Обеликс – жители галльской деревни периода древнего Рима, персонажи популярных во всех странах Европы комиксов. Впервые появились в октябре 1959 г. в одном из французских молодежных журналов, в ФРГ комиксы о приключениях Астерикса и Обеликса издаются с 1968 г, отдельные тиражи достигают 1 млн. экз. Сейчас комиксы публикуются в Германии также на швабском, нижненемецком, баварском диалектах. Читатели комиксов обмениваются информацией в том числе и через интернет. См.: http://www.tvtoday.de/ TVTODAY/heft9521/buecher.bilder/mensch.thema3.html.

Правые экстремисты в ФРГ утверждают, что Гитлер никогда не предпринимал попытки истребить всех евреев, попавших в его сферу власти, что “окончательное решение еврейского вопроса” – выдумка союзников по антигитлеровской коалиции и (управляемой евреями) пропаганды. Так как символом нацистской политики массового уничтожения стал концентрационный лагерь Освенцим, то правые в ФРГ для концентрированного выражения своих взглядов используют понятие “ложь об Освенциме”. См.: Graml H. Auschwitzl? ge und Leuchter-Bericht// T? ter, Opfer, Folgen. Der Holocaust in Geschichte und Gegenwart. Hrsg. von H.Lichtenstein und O.Romberg. Bonn, 1995. S.91.