

## Может ли историческое образование быть неангажированным?

*Троицкий Ю. Л.,*  
кандидат исторических наук,  
снс Школы антропологии будущего РАНХиГС,  
[troitski@gmail.com](mailto:troitski@gmail.com)

**Аннотация:** В статье изложены принципы и технологические приемы неангажированного преподавания истории. Названы цели школьного исторического образования.

**Ключевые слова:** историческое образование, технология неангажированного преподавания истории, урок как коммуникативное событие.

Существенная проблема исторического образования, особенно школьного, состоит в том, что в его основе лежит работа с авторскими учебными нарративами, каждый из которых воплощает авторскую позицию, которая всегда ангажирована идеологическими, политическими или историографическими пристрастиями.

Любой учебник истории в условиях ограниченной демократии — книга ангажированная, тем более это всегда упрощенный и сокращенный авторский пересказ профессиональной историографии. Следовательно, задача студента — пересказывать чужой пересказ. Монологизм авторского нарратива понятен: задача учебника в конечном счете — ассимилировать позицию ученика с авторской точкой зрения, никакие риторические приглашения «поспорить» или «не согласиться» дела не меняют: концептуальная, логическая линия, отбор фактов, система вопросов и заданий, выразительные средства повествования, весь этот «гул языка» направлен на убедительность авторской позиции. Подобная методика преподавания давно получила название «репродуктивная деятельность» и стала синонимом не развивающего обучения, «школой памяти».

В последней книге известного историка Джеймса Верча говорится о необходимости «авторизации» исторического дискурса и о переводе его из режима «пристрастной памяти» в режим аналитической игры [Wertsch J., 2020].

Лет 30 тому назад, когда мой сын учился в 5-м классе, а в школе не оказалось учителя истории, я стал вести уроки, столкнувшись с архаичной системой преподавания. Убрал учебник и положил перед школьниками фрагменты Начальной русской летописи в переводе для детей. Но ожидаемого поворота к поиску исторической истины не случилось: ребята отнеслись к «Повести временных лет» с таким же доверием, как и к учебнику истории. Выход подсказали уроки литературы: работая с художественными произведениями, эти же пятиклассники выдвигали свои версии, строили предположения, демонстрируя различное понимание художественного текста.

Появилась идея «занять» у художественного произведения ключевое свойство порождать различные читательские смыслы, версии, интерпретации. Опытным путем были сформулированы принципы составления конструкта, названного «документально-историографическим комплексом». Эти принципы, во-первых, не позволяли составителю протащить свою позицию, и во-вторых, собранный конструкт действительно «работал» как произведение (точнее, квазипроизведение) — инициировал порождение различных исторических версий по поводу того сюжета, которому был посвящен.

Принципы составления документально-историографического пакета следующие:

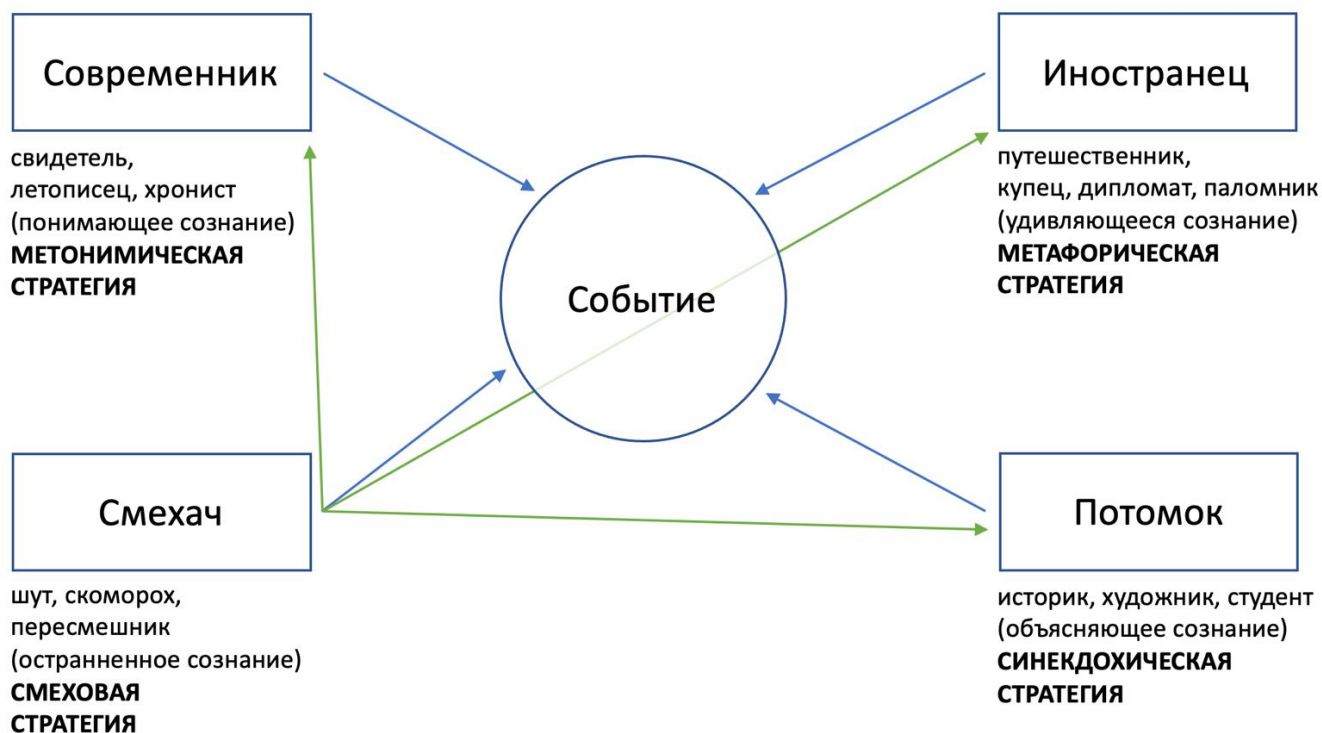
- представление текстов, контрастных по авторским позициям и точкам зрения на один и тот же сюжет;
- принцип жанрового и стилового разнообразия текстов и визуальных источников: чем более контрастны привлекаемые источники, тем продуктивнее их сравнение по способу кодирования одной и той же реальности;
- система вопросов и заданий к текстам пакета компаративного типа, стимулирующих студента выявить инвариантный субстрат, а также работать с разночтениями представленных позиций.

Была разработана новая технология учебного диалога горизонтального типа: «ученик — ученик» с доминантой такого речевого жанра, как «диалогическая реплика», которая сама всегда отвечает на предыдущую реплику, но уже содержит в себе (в свернутом виде) возможность иной речевой реакции. Основой такого диалога стало открытие Н. Максимовой, которая в своей докторской монографии описала неосознаваемые человеком глубинные коммуникативные стратегии, проявляющиеся в точке диалога «своего» и «чужого» [Максимова Н. В., 2005].

Этих стратегий оказалось восемь. Их осознанное освоение превращает учебный диалог в смыслопорождающую «цепную реакцию», в которой центральное место занимает оперирование фактами и аргументами. Изменилась и роль учителя: из демиурга урока он становится его модератором, задача которого — замечать и углублять реплики школьников.

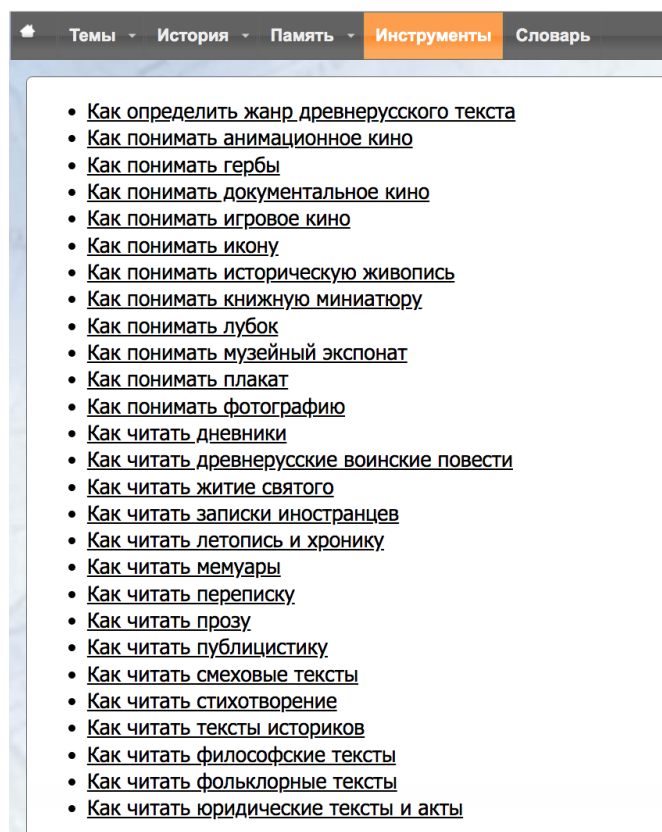
Еще одним условием продуктивной учебной коммуникации является принцип полипозиционности: на уроках истории каждый документальный пакет представлен как диалог четырех ролевых позиций: «современник» (участник, свидетель), «потомок» (историк, сам студент), «иностранец» (путешественник, купец, дипломат) и «смеховая позиция» (шут, скоморох, пересмешник). Каждая из этих позиций представлена подлинными текстами, собранными также по принципу противоречия и контрастности.

### Схема полного описания исторического события



Урок, на котором благодаря перечисленным факторам появились новые исторические смыслы, мы называем «коммуникативным событием» и противопоставляем «событию коммуникации», уроку, на котором господствует репродуктивная деятельность студентов.

Работа с каждым документально-историографическим пакетом заканчивается предложением написать свою собственную версию исторического события, персонажа или процесса, который стал «героем» документального комплекса. При создании авторских версий и написании «моей истории» ребятам помогает ресурс «Инструменты»:



Этот ресурс не являет собой рецепт, но всего лишь «наводит на резкость», вооружает оптикой способов работы с тем или иным жанром или типом визуального источника. «Истории», написанные школьниками по материалам пакета и диалогов на уроках, — это скорее всего рождение еще одной событийной мифологии, но гораздо важнее не итоговая «история» студента, а та мыслительная работа, которую он проделал на пути к этому. Школьник, написавший свою версию исторического события, осваивает *авторскую позицию*, снимая тем самым свое отчуждение от далеких событий: «Моя история страны» делает его ответственным субъектом этой Истории.

Цель такого исторического образования можно сформулировать так:

- способность студента описывать историческое событие, персонажа или процесс как минимум с двух различных точек зрения и разными жанрово-стилевыми форматами;
- проводить неочевидные и нетривиальные исторические параллели, порождающие новые исторические смыслы;
- «схватывать» сложное событие в авторской метафоре.

Если эти цели будут достигнуты, за историческое мышление студента можно не опасаться [2].

## Литература

1. Wertsch J. How Nations Remember. A Narrative Approach. Oxford University Press, 2020. 288 p.
2. Коммуникативная педагогика: от «школы знания» к «школе понимания» / Под ред. Ю. Л. Троицкого. — Новосибирск: НИПКиПРО, 2004. — 196 с.
3. Максимова Н. В. «Чужая речь» как коммуникативная стратегия. — М.: Изд-во РГГУ, 2005. — 320 с.

## References

1. *Kommunikativnaya pedagogika: ot "shkoly znaniya" k "shkole ponimaniya"* [Communicative Didactics: from "School of Knowledge" to "School of Interpretation"], ed. by Yu. L. Troitski. Novosibirsk: NIPKiPRO, 2004. 198 p. (In Russian.)
2. Maksimova N. V. "*Chuzhaya rech*" *kak kommunikativnaya strategiya* ["Alien Speech" as a communication strategy]. Moscow: Russian State University for the Humanities, 2005. 320 p. (In Russian.)
3. Wertsch J. How Nations Remember. A Narrative Approach. Oxford University Press, 2020. 288 p.

## Controlling History: Cognitive Effects of Historical Parallelisms

*Troitski Yu.*,  
PhD (History),  
School of Anthropology of the Future, RANEPА,  
[troitski@gmail.com](mailto:troitski@gmail.com)

**Abstract:** This paper presents the principles and techniques of unbiased history teaching practices. Goals of teaching history at schools are also formulated.

**Keywords:** history teaching, practices of unbiased history teaching, lesson as a communicative event.