

**НОВИКОВ Сергей Геннадьевич**  
доктор педагогических наук, кандидат исторических наук, доцент, профессор кафедры педагогики  
Волгоградский государственный социально-педагогический университет  
(г. Волгоград, Российская Федерация).  
*novsergen@yandex.ru*

## **ИСТОРИЧЕСКОЕ ЗНАНИЕ И ИСТОРИЧЕСКАЯ ПАМЯТЬ – СЦИЛЛА И ХАРИБДА ШКОЛЬНОГО ИСТОРИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**Аннотация:** представлено авторское видение решения ключевых задач школьного исторического образования. Цель статьи: показать, каким образом в школьном курсе истории соединить, казалось бы, несоединимое – «историческое знание», которое должно быть объективным, и «историческую память», которая по своей природе субъективна. Опираясь на концептуальное описание феноменов «историческое сознание», «историческое знание», «историческая память», содержащиеся в современной гуманитаристике, посредством анализа нормативно-правовой базы в области образования, учебной литературы и современной педагогической практики автор пришел к следующим выводам. Учителю, решающему задачу инсталляции в сознание учащихся как педагогически адаптированного научного исторического знания, так и репрезентации событий прошлого (исторической памяти), следует отказаться от монолога в пользу диалога (с учеником, источником). Ему удастся проложить курс школьного корабля истории между рациональным («знанием») и эмоциональным («памятью») в случае фокусирования усилий на овладении обучающимися навыками исторического мышления (способности понимать и объяснять историю, видеть прошлое глазами предков и устанавливать причинно-следственные связи, соответственно). Это обеспечит формирование у школьников исторической эмпатии (готовности прочувствовать изучаемые события, оценить их, исходя из образа мира людей минувших эпох). Тем самым школьный курс истории окажется как инструментом борьбы с беспамятством, так и средством освоения результатов современных научных исследований о прошлой социальной реальности.

**Ключевые слова:** историческая память, историческое знание, историческое мышление, историческая эмпатия, социокультурная идентичность, мифы.

**Дата поступления:** 10.08.2025

**Дата публикации:** 26.03.2026

**Для цитирования:** Новиков С. Г. Историческое знание и историческая память – Сцилла и Харибда школьного исторического образования // Непрерывное образование: XXI век. 2026. Т. 14. № 1. DOI: 10.15393/j5.art. 2026.11705

**NOVIKOV Sergey G.**

Doctor of Pedagogical Sciences, Candidate of Historical Sciences, Associate Professor, Professor of Pedagogy Department  
Volgograd State Social and Pedagogical University  
(Volgograd, Russian Federation)

*novsergen@yandex.ru*

## **HISTORICAL KNOWLEDGE AND HISTORICAL MEMORY AS SCYLLA AND CHARYBDIS OF SCHOOL HISTORICAL EDUCATION**

**Abstract:** the article presents the author's vision of solving the key problems of school history education. The purpose of the article is to show how to combine in a school history course the seemingly incompatible – «historical knowledge», which should be objective, and «historical memory», which is subjective by its nature. Based on the conceptual description of the phenomena of «historical consciousness», «historical knowledge», «historical memory» contained in modern humanities, the author, through the analysis of the regulatory framework in the field of education, educational literature and modern pedagogical practice, came to the following conclusions. A teacher solving the problem of installing in the consciousness of students both pedagogically adapted scientific historical knowledge and representation of past events (historical memory) should abandon a monologue in favor of a dialogue (with a student, a source). He will be able to plot a course for the schoolship of history between the rational («knowledge») and the emotional («memory») in the case of focusing efforts on mastering the skills of historical thinking by students (the ability to understand and explain history, to see the past through the eyes of ancestors and to establish cause-and-effect relationships, respectively). This will ensure the development of historical empathy in schoolchildren (the willingness to feel the events being studied, to evaluate them based on the image of the world of people from past eras). Thus, the school history course will be both a tool for combating amnesia and a means of mastering the results of modern scientific research on past social reality.

**Keywords:** historical memory, historical knowledge, historical thinking, historical empathy, sociocultural identity, myths.

**Received:** August 0, 2025

**Date of publication:** March 26, 2026

**For citation:** Novikov S. G. Historical knowledge and historical memory as Scylla and Charybdis of school historical education. *Nepreryvnoe obrazovanie: XXI vek [Lifelong education: the 21st century]*. 2026. Vol. 14. No. 1. DOI: 10.15393/j5.art. 2026.11705

Каждый школьный учитель истории рано или поздно задается вопросом: в чем состоит предназначение школьного исторического образования? В трансляции педагогически адаптированных исторических знаний? В воспитании юных граждан страны на героических примерах прошлого? Или в чем-то еще? Конечно, нам могут сказать, что ответ на этот вопрос содержится в нормативно-правовых документах в области образования. И действительно, обратившись, скажем, к федеральным рабочим программам по истории для основного и среднего общего образования (ФРП), мы обнаруживаем, что целью школьного исторического образования определяется «формирование и развитие личности обучающегося, способного к самоидентификации и освоению своих ценностных ориентиров на основе осмысления исторического опыта своей страны и

человечества в целом...»<sup>1</sup>. А уже данная цель, директивно пишут авторы данных документов, «предполагает формирование у обучающихся целостной картины российской и мировой истории...»<sup>2</sup>. Иными словами, на школьных уроках истории мы должны возвращать целостную личность, используя в этих целях знания о прошлом страны и мира. Данный вывод проистекает, собственно, из перечня задач изучения истории в 5–9-х классах. Первой названа задача формирования «ориентиров для гражданской, этнонациональной, социальной, культурной самоидентификации» и только второй – «овладение знаниями об основных этапах развития человеческого общества, при особом внимании к месту и роли России во всемирно-историческом процессе»<sup>3</sup>. Третья задача также ориентирует школьного учителя на *воспитание* посредством изучения отечественного прошлого («воспитание обучающихся в духе патриотизма, уважения к своему Отечеству»<sup>4</sup>). И только четвертая и пятая по счету задачи требуют обеспечить овладение обучающимися знаниями, умениями и навыками, связанными с «ремеслом историка» (развивать у школьников способности «анализировать содержащуюся в различных источниках информацию... рассматривать события в соответствии с принципом историзма...», умения «применять исторические знания в учебной и внешкольной деятельности, в современном поликультурном, полиэтничном и многоконфессиональном обществе»<sup>5</sup>).

Аналогичным образом ранжированы задачи изучения истории в 10–11-х классах. Первой среди них выступает «углубление социализации обучающихся, формирование гражданской ответственности и социальной культуры», и только второй – «освоение систематических знаний об истории России и всеобщей истории». Третьей в перечне задач оказывается «воспитание обучающихся в духе патриотизма», и только 4–5-й – «формирование исторического мышления», «работа с комплексами источников»<sup>6</sup>. Кроме того, авторы ФРП для 10–11-х классов нацеливают образовательные организации «на сохранение исторической памяти», связываемой (почему-то) ими только с трагической страницей российской и мировой истории – Великой Отечественной войной и жертвами, принесенными на алтарь Победы советским народом<sup>7</sup>. Впрочем, полагаем, что формирование у школьников исторической памяти *имплицитно* заложено в обоих цитируемых нами документах и имеет статус *стратегической* задачи школьного исторического образования. Ведь федеральные рабочие программы в значительной степени «заточены» на формирование социокультурной иден-

---

<sup>1</sup> Федеральная рабочая программа основного общего образования. История (для 5–9-х классов образовательных организаций). М., 2022 [Электронный ресурс]. URL: [https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2023/09/frp\\_istoriya\\_5-9-klassy-1.pdf](https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2023/09/frp_istoriya_5-9-klassy-1.pdf) (дата обращения 06.06.2025). С. 3; Федеральная рабочая программа среднего общего образования. История (базовый уровень) (для 10–11-х классов образовательных организаций). М., 2023 [Электронный ресурс]. URL: [https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2023/08/29\\_ФРП\\_История\\_10-11-классы\\_база.pdf](https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2023/08/29_ФРП_История_10-11-классы_база.pdf) (дата обращения 06.06.2025). С. 3.

<sup>2</sup> Там же.

<sup>3</sup> Федеральная рабочая программа основного общего образования. История (для 5–9-х классов образовательных организаций). С. 3.

<sup>4</sup> Там же. С. 4.

<sup>5</sup> Там же.

<sup>6</sup> Федеральная рабочая программа среднего общего образования. История (базовый уровень) (для 10–11-х классов образовательных организаций). С. 4.

<sup>7</sup> Там же. С. 3.

тичности школьника (восприятия им себя как носителя российской культуры, представляющей собой «симфонию» национальных культур народов, населяющих Российскую Федерацию). Такое отношение соответствует позиции, сформулированной в современных документах стратегического планирования. Так, указом Президента РФ № 314 от 08.05.2024 г. «Об утверждении Основ государственной политики Российской Федерации в области исторического просвещения» образовательным организациям вменяется обязанность предпринимать усилия по сохранению «памяти о значимых событиях истории России»<sup>1</sup>. В названном нормативно-правовом акте в качестве основы «общероссийской гражданской идентичности и коллективной исторической памяти» рассматриваются научно обоснованные знания о прошлом и настоящем России, которые полагаются одним из важнейших средств «противодействия попыткам умаления подвига народа при защите Отечества»<sup>2</sup>.

Итак, можно уверенно утверждать, что «историческое знание» и «историческая память» оцениваются в нормативных актах в области образования как ключевые результаты школьного исторического образования. Однако обеспечение одновременного достижения обоих результатов – дело крайне сложное для педагога. Ведь перед ним неизбежно встает вопрос: как соединить, казалось бы, несоединимое – знание, которое должно быть *объективным*, и память, которая по своей природе *субъективна*?

Исходя из сказанного, представим свои предложения по решению задачи проведения «школьного корабля истории» между Сциллой «знания» и Харибдой «памяти». Или, иначе говоря, предложим свое видение того, как, формируя «историческую память», не оказаться за границами объективности по отношению к событиям и процессам прошлого (или, наоборот, как при трансляции объективного исторического знания не забыть о воспитательной миссии школьного исторического образования).

Оптика нашего исследования определялась концептуальными построениями, которые содержатся в работах ученых, рассматривающих сущность ключевых для нас понятий: «историческое сознание», «историческое знание», «историческая память» (А. Ассман, Я. Ассман, М. А. Барг, П. Нора, А. Про, Л. П. Репина, П. Рикер, И. М. Савельева, А. В. Полетаев, М. Хальбвас, П. Х. Хаттон и др.). Мы разделяем мнение Л. П. Репиной, что «историческое сознание» являет собой «срез» общественного сознания, сопрягающий настоящее с прошлым во имя предвидения будущего [1, с. 26; 2, с. 30]. Следовательно, историческое сознание включает в себя как *научные* знания о прошлом, так и *стихийно* складывающиеся представления о нем, хранимые исторической памятью. Школьный учитель работает и с тем, и с другим, выполняя миссию по репродукции родной для него социокультурной общности. И если «научные знания» помогают ему формировать «сознательного гражданина», то «историческая память» – носителя «культуры предков». Однако при выполнении своей

---

<sup>1</sup> Об утверждении Основ государственной политики Российской Федерации в области исторического просвещения: Указ Президента Российской Федерации от 08.05.2024 г. № 314 [Электронный ресурс]. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/50534> (дата обращения 06.06.2025).

<sup>2</sup> Там же.

миссии учитель истории не может не терзаться сомнениями о *содержании* передаваемых им материалов. Ведь, выступая в качестве транслятора *научного* знания, он должен выводить все *ненаучное* за рамки школьного исторического образования [3, с. 271] и потому не может не задаваться вопросами: как сохранять научную объективность при обращении к *актуальным для современности* сюжетам прошлого, как сочетать научность с субъективными воспоминаниями о значимых для социокультурной общности событиях и фигурах минувших столетий? Ответить на эти вопросы гораздо сложнее, нежели определить отношение к так называемой фолк-истории. Ведь у выпускника истфака отношение к квазинаучным текстам, опровергающим «официальную науку», совершенно однозначное. Скорее всего, однозначным у него окажется и отношение к исторической памяти. Но оно, напротив, будет позитивным. Компетентный учитель осознает, что без инсталляции исторической памяти в сознание растущего человека невозможно воспитать индивида, соотносящего себя с *конкретным* обществом людей. Ведь это сообщество во многом конституируется *общим* прошлым. Как точно заметил В. А. Тишков, «без истории нет и самой идентичности, если понимать под последней чувство сопричастности с той или иной общностью, культурой, ценностью» [4, с. 6].

Однако, решая воспитательные задачи, педагог не может не терзаться следующей мыслью: закладывая в память учащихся «воспоминания» о прошлом, которые делают его слушателей *соотечественниками*, он осуществляет *отбор* того, «что *подходит* нуждам нашей *сегодняшней* ситуации (курсив наш. – С. Н.)» [5, с. 23]. В той или иной мере, но учитель осознает, что историческая память «служит» не столько «науке о прошлом», сколько запросам «настоящего момента», сплочению общности на основе общей *исторической судьбы*. И потому он неизбежно предлагает школьникам образы минувшего в «соответствии с *текущими потребностями* (курсив наш. – С. Н.)» [5, с. 42]. Думается, его тревожит и понимание того, что набор этих потребностей, объяснение их происхождения могут быть разными у различных современных соотечественников. Как точно заметил П. Нора, «настоящее, наделенное историческим самосознанием, неизбежно узаконивает *множественность* возможных версий прошлого (курсив наш. – С. Н.)» [6, с. 401].

Впрочем, соединение в школьном курсе истории объективности науки и предвзятости исторической памяти – не единственная «головная боль» учителя. Не меньшей для него является необходимость анализировать на уроках деятельность лиц, являющихся, по сути, не субъектами исторического процесса, а героями *мифов*. К таковым, относятся, например, Александр Невский и И. В. Сталин. Поясним, что под «мифом» мы понимаем феномен, репрезентирующий значения и смыслы, принимаемые сознанием «на веру», не подвергаемые рефлексии и потому легко поддающиеся «как продуцированию, так и усвоению» [7, с. 82]. Миф превращает «ментальные образы в иконы» [8, с. 38]. Его, как пишет А. Ассман, нельзя опровергнуть «научными исследованиями, ибо постоянно обогащается толкованиями, которые, сохраняя для социума прошлое в настоящем, дают данному социуму ориентацию на будущее» [8, с. 39].

Учителю приходится на уроке иметь дело с *уже существующим* мифом, под обаянием которого дети, возможно, находятся не один год. Так, автор данной статьи сам был в детстве очарован Александром Невским, который, наряду с Иваном Грозным и Петром I, состоял в числе его любимых героев. И лишь со временем он понял, что восхищался *образом*, созданным гениальным режиссером С. Эйзенштейном в фильме с гениальной музыкой С. Прокофьева в исполнении великого Н. Черкасова. Добавим, что талант С. Эйзенштейна и Н. Черкасова, похоже, повлияли и на то, как воспринимал автор статьи, будучи ребенком, Ивана Грозного. А мастерство режиссера В. Петрова, актеров Н. Симонова и Н. Черкасова сказались на его отношении к Петру I (впрочем, не будем недооценивать и влияния романа А. Н. Толстого, прочитанного автором этой статьи, кажется, в классе пятом).

С мифами, хранимыми исторической памятью (как стихийно складывающейся, так и сознательно конструируемой), имеют дело на уроках истории не только отечественные учителя. Зарубежные педагоги в неменьшей степени, чем российские, сталкиваются при беседах с учениками с проблемой соотношения мифа и научного знания. Согласимся с М. Ферро: «Сегодня у каждой или почти у каждой нации есть несколько историй, которые накладываются одна на другую и спорят между собой» [9, с. 8]. И учитель не может уклониться от неизбежного «единоборства» сложившейся «коллективной памяти с официальной историографией» [9, с. 9].

Как следует действовать педагогу в ситуации, когда при изучении какой-то темы история, услышанная ребенком дома, рассказ из учебника об этом процессе / событии и позиция учителя о значении произошедшего в прошлом приходят друг с другом в противоречие? Представляется, что выход из нее лежит в плоскости организации дискуссии на уроке. Иначе говоря, педагогу надлежит, во-первых, зафиксировать возможные расхождения в оценках исторической фигуры или события и, во-вторых, предложить школьникам «взвесить аргументы» каждой из сторон (то есть приступить к поиску истины «здесь и сейчас»). Такая работа представляется целесообразной, например, при изучении в 6-м классе тем «Отражение агрессии с запада» и «Русские земли и Золотая Орда» (параграфы 24–25 и 26–27 учебника по истории России В. Р. Мединского и А. В. Торкунова)<sup>1</sup>. Одним из главных героев этих четырех параграфов, согласно данному учебнику, выступает Александр Невский. В § 24–25 учитель и ученик находят четыре даты для запоминания – и все они прямо или косвенно связаны с деяниями ратоборца Александра Ярославовича, чей облик представлен в учебнике скорее апологетически. *А такая* трактовка полностью укладывается в образ, лелеемый исторической памятью. Однако не секрет, что в историографии существуют различные (подчас противоположные) оценки и Невской битвы и Ледового побоища, героем которых был средневековый русский князь. Например, И. Н. Данилевский утверждает, что благодаря исторической реконструкции Ледового побоища можно «с полной уверенностью говорить о том,

---

<sup>1</sup> Мединский В. Р., Торкунов А. В. История. История России, IX – начало XVI в.: 6-й класс: учебник. М., 2025. 239, [1] с.

что Александр в 1242 году не мог нанести Тевтонскому ордену сколько-нибудь серьезный урон, а Ледовое побоище не может сравниться с Грюнвальдской битвой (разгрома тевтонцев в 1410 г. – *С. Н.*) ни по масштабам, ни по результатам» [10, с. 110]. В то же самое время В. В. Долгов утверждает обратное: «...в стандартной “школьной” версии Ледового побоища есть некоторые сомнительные детали. Однако нужно обратить внимание на то, что сомнительными остаются именно *детали*, не дающие основы для тотальной дискредитации данных исторических источников» [11, с. 153].

Еще большую трудность для навигации курса «корабля истории» в море «Памяти и Знания» представляют § 26–27 вышеназванного учебника. Рискнем предположить, что авторы книги, следуя именно мифу, хранящемуся в исторической памяти, «отрегушировали» деяния его героя. Например, они рассказывают летописную историю о гибели Михаила Всеволодовича Черниговского в Орде (отказавшегося пройти через «священный огонь» и поклониться «идолу Чингисхана»). А об отношении к этому обряду Александра Невского в параграфах не сказано ни слова. Не упоминается и жесткое подавление им новгородского «бунта» 1259 г. против переписи населения ордынцами (говорится лишь о том, что «вече с трудом по совету “лучших людей” согласилось дать “число”»<sup>1</sup>). Полагаем, что наилучшим выходом для учителя при имеющемся явном расхождении между «исторической памятью» и «историческим знанием» было бы предложение школьникам одного из крайних оценочных суждений об Александре («критического» или «апологетического»). Но зато грамотно выстроенная дискуссия с опорой на источники и аргументацию профессиональных историков наверняка позволит учащимся прийти к выводу, сформулированному А. А. Горским: «Александр действовал как расчетливый, но не беспринципный политик» [12, с. 223]. Заметим, что спокойный и объективный ретроспективный анализ на уроке событий 40–60-х гг. XIII в. отнюдь не обесценит ратных подвигов ни Александра Ярославовича, ни его сподвижников – новгородца Миши, слуги Ратмира, дружинника Саввы и др.

Еще большую сложность для школьного курса истории создает сосуществование в историческом сознании альтернативных вариантов мифов о герое (героях) с альтернативными же научными концептами, определяющими его (их) роль и место в историческом процессе. Так, учителю приходится иметь дело с «красным» и «белым» мифами о Гражданской войне в России XX в. Среди его учеников рискуют оказаться как те, кто находится под властью мифа о «комиссарах в пыльных шлемах», так и те, кто пребывает под магией мифа о благородных «поручике Голицыне и корнете Оболенском». А сам учитель вполне может «разрываться» между разными объяснительными моделями Гражданской войны.

Еще более серьезной проблемой для педагога является сохранение в отечественном историческом сознании полярных «Сталинских мифов». И потому учителю истории неизбежно придется реагировать как на миф «Нас вырастил

---

<sup>1</sup> Мединский В. Р., Торкунов А. В. История. История России, IX – начало XVI в.: 6-й класс: учебник. М., 2025. С. 141–142.

Сталин – на верность народу»<sup>1</sup>, так и на миф «Как подкову, дарит за указом указ – Кому в пах, кому в лоб, кому в бровь, кому в глаз»<sup>2</sup>. Да и сам педагог вполне может находиться под очарованием одного из полярных вариантов этого мифа. И потому – внутренне приветствовать или, наоборот, негодовать из-за появления в Федеральной рабочей программе (ФРП) по истории формулировки «Десять сталинских ударов» применительно к крупнейшим стратегическим операциям РККА 1944 г.<sup>3</sup> Ведь в ней без труда обнаруживается очевидная аллюзия к идеологеме 1940 – начала 1950-х гг.

Перечень исторических сюжетов, вокруг которого вполне представима «сшибка» научного исторического знания и мифов, сберегаемых исторической памятью, может занять целую страницу. В этом списке – и символические фигуры минувшего (Иван Грозный, Петр I, В. И. Ленин, Павлик Морозов и др.), и его события и процессы (опричнина, русские революции, форсированная модернизация страны 1930-х гг., политика перестройки и пр.). Дабы избежать их столкновения, учителю истории следует сфокусировать свои усилия на формировании у школьников *исторического мышления*. Последним термином мы маркируем способность понимать и объяснять события прошлого на основе интеграции научных объяснительных моделей и культурно-политического контекста их появления в интересах конструирования исторической реальности. Историческое мышление предполагает наличие у школьников понимания *относительности* своих знаний о прошлом, допущения ими возможности *изменения оценок* (вследствие накопления информации, появления новых источников и методов исследования, обнаружения долгосрочных последствий действий субъектов истории, политических решений и социальных катаклизмов), а также обретение учащимися *уважения* исторической сложности. Иными словами, обладание историческим мышлением предполагает овладение школьниками эпистемологическими и социокультурными компетенциями (прежде всего, навыками критического анализа, с одной стороны, и выяснения культурных корней оценок и суждений – с другой) [13, с. 63].

Указанные компетенции следует формировать уже у школьников, изучающих историю в 5–9-х классах средней школы. В частности, богатые возможности для овладения учащимися историческим мышлением открываются при изучении отечественного прошлого на уроках истории в 6-м классе. Например, при освоении содержания параграфов 4, 7–8, 13 учебника В. Р. Мединского и А. В. Торкунова («Начало династии Рюриковичей», «Русь при Владимире Святом», «Политическая раздробленность Руси»). Так, при обсуждении проблемы образования государства у восточных славян учитель мог бы поставить следующие вопросы: «Существуют ли общие причины образования государства у различных народов?», «Каковы источники наших знаний о начале русской государственности?», «Как автор “Повести временных лет” объясняет происхождение государственности на Руси?», «Когда была создана “Повесть временных

---

<sup>1</sup> Строки из оригинальной версии гимна СССР (1944–1956), авторы слов С. Михалков, Г. Эль-Регистан.

<sup>2</sup> Из антисталинской эпиграммы Осипа Мандельштама «Мы живем, под собою не чуя страны...» (1933).

<sup>3</sup> Федеральная рабочая программа среднего общего образования. История (базовый уровень) (для 10–11-х классов образовательных организаций). С. 10.

лет”?»), «Насколько можно доверять летописному известию, рассказывающему о событии, произошедшем за два с половиной столетия до составления “Повести”, в дописьменный период отечественной истории?». В процессе поиска ответов на названные вопросы школьники приобретают навыки критического анализа исторического источника, приходят к пониманию обусловленности текста мировидением его автора, культурной традицией, политическими интересами и пр.

Не меньшие возможности для формирования исторического мышления школьников способна создать организуемая учителем дискуссия о причинах распада русской государственности в XII в. (параграф 13 учебника В. Р. Мединского и А. В. Торкунова для 6-го класса). В качестве ее стержня целесообразно было бы избрать обсуждение вопроса о наличии или отсутствии общих причин политической раздробленности у средневековых государств. Обращаясь к знаниям шестиклассников о причинах феодальной раздробленности на Западе, учитель способен вывести учащихся на размышления о специфике общественно-политического строя, сложившегося на Руси, о наличии оснований квалифицировать его как «феодализм».

Организацией дискуссии на уроках учитель помогает школьникам понять ошибочность представлений о наличии в науке по любому вопросу единственно верной точки зрения на все времена. Представляется крайне важным разрушать данный стереотип обыденного сознания применительно к тем событиям и процессам отечественной истории, которые до сих пор остро волнуют российское общество и вызывают различные, нередко полярные, оценки. К ним, прежде всего, относятся российская революция начала XX в., трансформация отечественного общества в 1920–1930-х гг. (включая индустриализацию страны, коллективизацию сельского хозяйства, «кадровую революцию» И. В. Сталина), распад Советского Союза и др. Нельзя не заметить, что по всем перечисленным выше событиям и процессам ФРП среднего общего образования по учебному предмету «история» безоценочна. И это позволяет учителю организовать полноценную дискуссию, с привлечением как последних научных данных, так и сложившихся в исторической памяти «воспоминаний». В частности, дискуссию целесообразно провести после изучения параграфов 4–12 учебника В. Р. Мединского и А. В. Торкунова по истории России для 10-го класса. Она необходима, так как у школьников следует сформировать представление о событиях 1917–1922 гг. как о непрерывном, целостном процессе Великой Российской революции.

Для решения этой задачи учитель мог бы вынести для обсуждения следующие взаимосвязанные вопросы: «Несет ли властная элита Империи ответственность за революцию начала XX в.?»; «Можно ли было миновать революции в России?»; «Сколько революций пережила Россия в 1917–1922 гг.: две или одну?»; «Чем были Февральская и Октябрьская революции в рамках революционного процесса 1917–1922 гг.?»; «Великая Октябрьская социалистическая революция – миф или реальность?». Совершенно нелишним было бы предложить учащимся при подготовке к дискуссии обратиться к семейной памяти, дабы выяснить, *что* сохранилось в ней о социальных катаклизмах начала XX в., *каким*

*образом* революционные потрясения затронули предков школьников. Такая работа не просто позволит десятиклассникам поразмышлять о причинно-следственных связях событий, но и поможет обнаружить точки зрения, существующие в современной исторической науке по теме дискуссии. Ну и, конечно же, она покажет им безосновательность как тоски по «России, которую мы потеряли», так и изображения революции начала XX в. как исключительно «праздника угнетенных».

По сути, каждый из названных нами выше сюжетов отечественной истории XX в. достоин организации на уроках различных форм дискуссии: «исторических судов», «круглых столов», «заседаний экспертных групп» и т. д. Так, изучение школьниками второй главы учебника для 10-го класса «Советский Союз в 1920–1930-е гг.» имеет смысл подытожить выяснением характера того общественного строя, который сложился в СССР в результате политики РКП(б)–ВКП(б). Скажем, учитель может разделить учащихся на две группы, каждая из которых отстаивала бы одну из полярных точек зрения о природе советского общества. Соперничающими окажутся тезис о «построении в СССР в начале 1930-х гг. основ социализма» и идея о том, что в стране сформировался общественный строй, отличающийся и от капитализма, и от социализма (в представлении сторонников социалистического учения). Ну а при подведении итогов советской истории в 11-м классе и выяснении связи между политикой М. С. Горбачева и крушением СССР целесообразна дискуссия школьников в форме «круглого стола». Его целью был бы поиск ответа на двудеинный вопрос: существовала ли необходимость трансформации общественно-политического строя страны и почему она привела не к обновлению союзного государства, а к его краху?

Важно добавить, что овладение учащимися историческим мышлением предполагает формирование у них *исторической эмпатии*. Этим термином мы обозначаем готовность *понимать* человека прошлого, рассматривать его действия в *социокультурном контексте* минувшей реальности. Данная готовность означает, что школьник, обращающийся к «дням минувшим», выступает не в роли прокурора, но врача, ставящего диагноз. Можно выразиться и так: учителю необходимо не допустить того, чтобы его питомцы свысока относились к поколениям предков (не представляли прошлое так, «словно в истории орудовала компания двоечников», кинофильм «Доживем до понедельника»). Подчеркнем еще раз: историческая эмпатия заключается не в умении учащихся объяснять события «былых времен» (через установление причинно-следственных связей, факторов и пр.), а в способности взглянуть на минувшее глазами человека, в нем жившего. Без приобретения такого умения существует опасность, что у школьников возникнет чувство нравственного и интеллектуального превосходства по отношению к предшествовавшим поколениям.

Формирование у учащихся исторической эмпатии не означает, что они в результате пойдут «на поводу» у мнений и ценностей человека прошлого и откажутся от помощи «разнообразных форм доказательств», формулирования собственных обоснованных выводов на основе современной научной методологии [14, с. 333, 335]. Учитель, наоборот, в интересах «купирования» субъекти-

визма источников минувшей социокультурной реальности обязан поощрять учащихся задавать вопросы авторам изучаемых текстов (включая источники личного происхождения, эго-документы), побуждать к аргументированной оценке степени их объективности, к внутреннему диалогу.

Умение школьников объяснять и понимать прошлое способствует не только поиску истины (независимой от субъективных предпочтений), но и инсталляции в их сознание всех структурных элементов исторической памяти (когнитивного (*отобранных* «воспоминаний» о *ключевых* событиях в жизни «родной» социокультурной общности); мотивационно-ценностного (*нормативных* для этой общности *эмоциональных реакций* на действия предков), рефлексивного (соотнесения поступков и отношений индивида с *интересами* людей, признаваемых *соотечественниками*)) [15, с. 7, 8]). Этот эффект достигается вследствие того, что научное объяснение событий отнюдь не изымает их из исторической памяти, не лишает их объединяющей силы. Более того, установление школьниками причин исторических прорывов и трагедий общности, признаваемой «своей», поведенческих и эмоциональных реакций предков инициирует рефлексю, соотнесение позиции юных россиян с нормативными для соотечественников взглядами на прошлое, настоящее и будущее [15, с. 3–4].

Прекрасно описал диалектику взаимоотношений «исторической памяти» и «исторического знания» Г. С. Кнабе: «...сохраняясь в сознании, память непрерывно вбирает в себя поступающие в это сознание новую информацию и новый опыт, информацию как опыт, обогащается ими и *меняется под их воздействием*, вступая в противоречие со своей исходной установкой... Поэтому историческая жизнь – всегда агон, постоянное – ежеминутное и вечное – *напряжение в борьбе между памятью* как сознательным усилием, структурным инстинктом сохранения и – *преображением, обновлением...* (курсив наш. – С. Н.)» [16, с. 1161–1162]. Так что школьный учитель, формируя историческое мышление учащихся, призывая их к поиску собственного представления о прошлом, не покушается на историческую память, но содействует ее воспроизводству в обновленном виде. Тем самым он позволяет увидеть школьникам объективную основу формирования базовых ценностей, передаваемых из поколения в поколение и делающих людей членами социокультурной общности. То есть учитель помогает понять то, что российская система ценностей дуалистического характера (признающая как право индивида «на самоосуществление и самореализацию, так и право общества требовать от индивида учета интересов социальной целостности» [17, с. 117]) является не «придуманной» кем-то в тиши кабинетов, но *выстраданной* тысячелетней историей России.

Подытожим сказанное.

1. Школьное историческое образование нацелено на инсталляцию в сознание школьников и *педагогически адаптированного научного исторического знания* (как продукта интерпретации полученной информации, позволяющего принимать решения и прогнозировать будущее), и *исторической памяти* (как репрезентации событий прошлого, обосновывающей социокультурную инаковость и обращающей взгляд общности на былое во имя ее воспроизводства в настоящем и грядущем).

2. Учителю истории, оказавшемуся при анализе исторического процесса перед диалектической задачей соединения науки и эмоционального отношения к прошлому, следует отказаться от монолога в пользу *диалога* (с учеником, источником).

3. Проложить курс корабля истории между Сциллой «знания» и Харибдой «памяти» школьному учителю поможет фокусирование его усилий на формировании у ученика *исторического мышления* (способности *понимать* и *объяснять* историю, т. е. видеть прошлое глазами предков и устанавливать причинно-следственные связи, соответственно).

4. Таким образом у школьников будет формироваться *историческая эмпатия* (готовность прочувствовать изучаемые события, оценить их, исходя из образа мира людей минувших эпох), компенсирующая субъективизм современника субъективизмом человека прошлого.

5. Благодаря взвешенному соединению «исторического знания» и «исторической памяти» школьный курс истории окажется и инструментом *борьбы с беспамятством*, и средством *освоения результатов современных научных исследований* о прошлой социальной реальности.

#### Список литературы

1. Репина Л. П. Культурная память и проблемы историописания (историографические заметки). Москва, 2003. 44 с.
2. Репина Л. П. Темпоральные характеристики исторического сознания (о динамическом компоненте «исторической памяти») // Диалог со временем. 2014. № 49. С. 28–43.
3. Савельева И. М., Полетаев А. В. Теория исторического знания. Санкт-Петербург, 2007. 523 с.
4. Тишков В. А. Междисциплинарный взгляд на историческую память и идентичность // Историческая память и российская идентичность. Москва, 2018. С. 5–11.
5. Хаттон П. Х. История как искусство памяти. Санкт-Петербург, 2004. 422 с.
6. Нора П. Всемирное торжество памяти // Память о войне 60 лет спустя: Россия, Германия, Европа. Москва, 2005. С. 391–402.
7. Савелова Е. В. Миф и социальная реальность: социально-коммуникативная парадигма интерпретации // Вестник Томского государственного университета. 2009. № 321. С. 81–83.
8. Ассман А. Длинная тень прошлого: Мемориальная культура и историческая политика. Москва, 2014. 328 с.
9. Ферро М. Как рассказывают историю детям в разных странах мира. Москва, 2010. 480 с.
10. Данилевский И. Н. Александр Невский и Тевтонский орден // Слово.ру: балтийский акцент. 2011. № 3-4. С. 105–111.
11. Долгов В. В. Феномен Александра Невского. Русь XIII века между Западом и Востоком. Москва, 2020. 222 с.
12. Горский А. А. Русь. От славянского расселения до Московского царства. Москва, 2004. 207 с.
13. Линченко А. А. Ключевые понятия исторической дидактики и исторического обучения в межкультурной перспективе: обзор международной научной конференции (г. Грац, 11–14 ноября 2020 г.) // Tempus et Memoria. 2021. Т. 2. № 1. С. 59–65. DOI: 10.15826/tetm.2021.1.008
14. Yilmaz K. Historical Empathy and Its Implications for Classroom Practices in Schools // The History Teacher. 2007. No. 40 (3). P. 331–337.

15. Новиков С. Г. Формирование исторической памяти россиян: непрерывный процесс воспроизводства социокультурной инаковости // Непрерывное образование: XXI век. 2024. Вып. 2 (46). DOI: 10.15393/j5.art.2024.8984
16. Кнабе Г. С. Избранные труды: Теория и история культуры. Москва, 2006. 1198, [1] с.
17. Новиков С. Г. Формирование исторической памяти школьников как инструмент обретения ими социокультурной идентичности // Народное образование. 2024. № 3. С. 113–120.

### References

1. Repina L. P. Cultural memory and problems of historical writing (historiographical notes). Moscow, 2003. 44 p. (In Russ.)
2. Repina L. P. Temporal characteristics of historical consciousness (on the dynamic component of «historical memory»). *Dialog so vremenem [Dialogue with Time]*. 2014. No. 49. P. 28–43. (In Russ.)
3. Savelyeva I. M., Poletaev A. V. Theory of historical knowledge. Saint-Petersburg, 2007. 523 p. (In Russ.)
4. Tishkov V. A. An interdisciplinary view of historical memory and identity. *Historical memory and Russian identity*. Moscow, 2018. P. 5–11. (In Russ.)
5. Hutton P. H. History as the Art of Memory. Saint-Petersburg, 2004. 422 p. (In Russ.)
6. Nora P. The World Celebration of Memory. *Memory of the War 60 Years Later: Russia, Germany, Europe*. Moscow, 2005. P. 391–402. (In Russ.)
7. Savelova E. V. Myth and Social Reality: The Social and Communicative Paradigm of Interpretation. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta [Bulletin of Tomsk State University]*. 2009. No. 321. P. 81–83. (In Russ.)
8. Assman A. The Long Shadow of the Past: Memorial Culture and Historical Policy. Moscow, 2014. 328 p. (In Russ.)
9. Ferro M. How History is Told to Children in Different Countries of the World. Moscow, 2010. 480 p. (In Russ.)
10. Danilevsky I. N. Alexander Nevsky and the Teutonic Order. *Slovo.ru: baltiyskiy aktsent [Slovo.ru: Baltic Accent]*. 2011. No. 3-4. P. 105–111. (In Russ.)
11. Dolgov V. V. The Phenomenon of Alexander Nevsky. Rus' of the 13th Century Between West and East. Moscow, 2020. 222 p. (In Russ.)
12. Gorsky A. A. Rus'. From Slavic Settlement to the Tsardom of Moscow. Moscow, 2004. 207 p. (In Russ.)
13. Linchenko A. A. Key Concepts of Historical Didactics and Historical Teaching in Intercultural Perspective: Review of the International Scientific Conference (Graz, November 11–14, 2020). *Tempus et Memoria*. 2021. Vol. 2. No. 1. P. 59–65. DOI: 10.15826/tetm.2021.1.008 (In Russ.)
14. Yilmaz K. Historical Empathy and Its Implications for Classroom Practices in Schools. *The History Teacher*. 2007. No. 40 (3). P. 331–337.
15. Novikov S. G. Formation of the Historical Memory of Russians: Continuous Process of Reproduction of Sociocultural Otherness. *Nepreryvnoe obrazovanie: XXI vek [Lifelong education: The 21st Century]*. 2024. Is. 2 (46). DOI: 10.15393/j5.art.2024.8984 (In Russ.)
16. Knabe G. S. Selected Works: Theory and History of Culture. Moscow, 2006. 1198, [1] p. (In Russ.)
17. Novikov S. G. Formation of Historical Memory of Schoolchildren as a Tool for Acquiring Sociocultural Identity. *Narodnoye obrazovaniye [Public Education]*. 2024. No. 3. P. 113–120. (In Russ.)