

Школьный экзамен по истории и доминирующие дискурсы российской исторической политики

В далеком 1986 году Марк Ферро привлек внимание ученого сообщества к проблеме, которая и сегодня звучит ангажированно и провокативно: от того, как в детстве нас научили истории, зависит образ других и наш собственный образ, который живет в нашей душе. Многие в этом знании остаются на всю жизнь и определяют отношение человека к происходящему в мире; это знание работает на легитимацию власти и отношение к столкновениям государств, наций, культур и групп, к кризисам и конфликтам, текущей политике и повседневным практикам¹. Представления наши меняются, трансформируются идеологии и функции истории в обществе, но заложенное в детстве формирует латентные паттерны поведения, которые при определенных условиях актуализируются и проявляются в наших действиях. “Школа учит «навыкам» и делает это в тех формах, которые обеспечивают *подчинение господствующей идеологии* или овладение «практикой» такого подчинения”, — писал Альтюссер². Историческое знание — важнейшая часть современной политики, поле столкновения идеологий, имплицитно встроенных в повествование и задающих модели восприятия реальности. Политики и группы, связанные частными интересами, церковь и активисты инвестируют силы и средства в репрезентацию прошлого в СМИ, кино, на телевидении, в школьных учебниках, борются и конкурируют между собой за право определять прошлое и за доминирование; тот, кто выигрывает в этой борьбе, старается вытеснить и поставить “под запрет”

версию истории, которую отстаивал менее удачливый соперник.

Проблема и теоретическая рамка исследования

С начала 2000-х годов то, как преподают историю в школе, привлекает внимание не только политических экспертов и академического сообщества, но и политиков, которые активно вмешиваются в преподавание и пытаются установить над ним жесткий контроль. В России число тех, кто имеет доступ к формированию доминирующего дискурса, ограничено, протест против вмешательства чиновников носит скрытый характер и подавляется властными элитами. Российское министерство образования и науки ограничивает число “рекомендованных” учебников, контролируя таким образом содержание текстов, допущенных к распространению в стране, а также потоки финансов, ежегодно поступающих в избранные издательства, которым доверена публикация огромных тиражей. Однако куда сложнее, если вообще возможно, проконтролировать то, что происходит в конкретных школах, где в библиотеках хранятся издания учебников и литература прежних лет, — а также что происходит в конкретных классах между учителем и учениками. Ученики всегда включены в сложную сеть, которая объединяет их самих, их родных и близких, товарищей, “значимых других”, СМИ, интернет, круг чтения, — все элементы этой сети взаимодействуют с тем,

что происходит в классе³. Тотальный контроль над умами миллионов людей даже в сталинское время был проблематичен⁴, а в позднее советское время уже происходит формирование множества социальных, политических, экономических и творческих сред; в этот период идеологические высказывания авторитетного дискурса воспроизводятся лишь на уровне формы, смысл же их смещается и порой подвергается субверсии⁵.

И все же современные исследования показывают, что идеологические структуры порой действуют на бессознательном уровне и результат их воздействия невозможно свести к описанию, основанному на простых противопоставлениях типа “публичная ложь/скрытая правда”. Идеологии прорастают в повседневность и сферу приватного общения и создают плотную сеть знания, которое воспринимается как “естественное в данной ситуации”. Идеологии задают формы субъективности⁶, которые особенно ярко и стремительно раскрываются в кризисные моменты: человек может сопротивляться и не разделять то, что слышит с трибун, с экранов телевизора, из репродукторов или читает в учебниках, но в критический момент его выбор внезапно совпадает с тем, что задано доминирующей идеологией. Он ищет спасения или утешения для себя или своих близких и “исполняет свой долг”, включаясь в давно известную ему коллективную игру, идущую по “естественным” правилам⁷. Именно за определение формы и содержания этого “долга” разворачивается борьба между государством, церковью, политическими партиями и группами.

Методы исследования и выбор материала

В данной статье мы рассмотрим доминирующие дискурсы о прошлом, продвигаемые в рамках современной российской образовательной системы. Мы сосредоточим основное внимание не столько на содержании школьных учебников истории, которые уже не раз оказывались предметом рассмотрения⁸, сколько на контрольных процедурах, предусмотренных системой, — на едином го-

сударственном экзамене по истории (ЕГЭ).

Нарратив, который обсуждается в классе между учителями и учениками, во многом зависит от учителя. Органы районных отделов образования (РОНО) оказывают влияние на происходящее в классе лишь время от времени; характер и следствия этого контроля сильно варьируются даже в пределах одной школы, одного района, одного города, не говоря о стране. Родители и ученики также способны оказывать влияние на происходящее в классе, но их активность также ситуативна, эксплицировать отдельные кейсы на происходящее в стране методически сложно. В отличие от этого контрольные задания, как показал проведенный нами опрос, обсуждаются в той или иной форме в большинстве школ и почти на каждом уроке.

Министр образования Ольга Васильева неоднократно заявляла, что через несколько лет ЕГЭ по истории должен стать обязательным; эти заявления вызвали полемику в прессе и подвергались критике как очередная попытка чиновников установить жесткий контроль над историческим дискурсом в обход профессионального сообщества и без учета мнения большинства социальных групп. Однако учителя, преподающие историю в старших классах, при построении учебного плана ориентируются на ЕГЭ, поскольку ученики не всегда готовы определить свой будущий профессиональный выбор и, таким образом, не знают заранее, какие именно финальные экзамены они будут сдавать в выпускном классе. Подготовка к ЕГЭ становится одной из главных задач учебной коммуникации в старших классах — учителям рекомендуется после каждого урока ориентировать учеников на задания ЕГЭ. Формы контрольных заданий к уроку, которые предлагаются ученикам, построены по модели, разработанной Федеральным институтом педагогических измерений (ФИПИ). ФИПИ находится в подчинении Рособрнадзора; именно здесь, в этом институте, создаются контрольно-измерительные материалы для проведения ЕГЭ. Учителя и ученики, готовясь к уроку, могут ориентироваться на разные учебные пособия, однако формы итогового контроля универсальны. Этим определен выбор материала для анализа в данной статье.

Мы рассмотрим примеры тестовых заданий, размещенные на сайте ФИПИ и воспроизведенные во множестве ежегодно переиздаваемых рекомендаций для учителей и пособий для подготовки к экзамену по истории. На занятиях по повышению квалификации учителям истории также предлагают ориентироваться на эти материалы при подготовке учеников к сдаче финальных экзаменов. Вопросы к ЕГЭ по истории составлены в форме текста. Ученикам предлагается на выбор несколько тезисов, которые кажутся составителям вероятными (но не все являются фактически верными). Из них нужно выбрать один или несколько правильных, опираясь на то, что в рамках этих заданий именуется знанием истории. Неверные, но вероятные варианты также во многих случаях апеллируют не к историческому знанию, а к идеологическим установкам. В рамках нашего исследования мы учитывали и правильные, и неверные ответы как одинаково значимые и влияющие на формирование моделей восприятия.

В данной статье мы анализируем, как через контрольные задания к ЕГЭ доминирующий дискурс и его структуры управляют знанием и восприятием⁹. Мы будем опираться на методологию критического дискурс-анализа. Дискурс задает модели социальных и политических ситуаций, предлагая репрезентации примеров из прошлого, которые рассматриваются как свидетельства обычного, нормального и едва ли не естественного хода дел. Идеологические трактовки ситуаций заданы через выбор терминов, которые, по замыслу разработчиков, значимы для понимания той или иной ситуации и имплицитно указывают на возможные сценарии действия. При этом выделяется значимое и игнорируется, опускается то, что с точки зрения сценария развития событий не существенно для понимания происходящего (например, если беженцы названы нелегальными, то тем самым оказывается оправданным возможное ограничение миграции; а определение массовой гибели в терминах “потерь” переводит разговор о войне в план обсуждения “стратегических ресурсов” и т.д.). Между событиями предполагается причинно-следственная связь, и идеология опять же дана здесь в им-

плицитных формах, скрытых за подобными связками общих суждений и предлагаемыми моделями социальной реальности¹⁰. Мы анализируем репертуар терминов, в которых объективируются события прошлого. Кроме того, мы рассмотрим логические связи между фактами и базовые теоретические суждения, которые в скрытом, “свернутом” виде лежат в основе этих связей и продвигаются в тестовых заданиях. Для нас важно, с какими теоретическими моделями они связаны.

Как и зачем изучать историю

Форма заданий в очередной раз, наряду с учебной литературой, образовательными стандартами и программами, свидетельствует о том, что их составители, чиновники Рособрнадзора, не рассматривают историю как область знания, опирающуюся на набор аналитических процедур, с помощью которых историк изучает материал (исторические источники). Не предполагается также, что в основе интерпретации материала лежат различные, меняющиеся во времени конкурирующие теории¹¹. Знание о прошлом воспринимается как реальность, к которой у каждого есть прямой доступ, как “окно в мир”, позволяющее увидеть, “как это было на самом деле”. Этим задания по истории отличаются от того, что предлагается для уроков физики, химии — и даже литературы, где обсуждаются правила формального анализа тестов. Уроки истории предполагают знакомство с историческими источниками, но, в отличие от литературных произведений, на обсуждение каждый раз выносятся отрывки — ни один источник не разбирается полностью. Разбор не предполагает формальных правил; от учеников требуется лишь умение дать комментарий, то есть датировать текст, опираясь на содержание — на имена упоминаемых исторических деятелей или институтов; ученик должен сообщить о них дополнительные сведения, используя имеющиеся у него знания. Это знание мыслится как первичное по отношению к тексту, а сам текст воспринимается как “окно в мир прошлого”, что противоречит принципам академической истории. Прошлое

в учебниках предстает “реальным”, а не моделью, сконструированной по академическим правилам. Школьникам предлагаются для ознакомления отрывки из сочинений историков, но и они представлены как “окно в мир”: с помощью этих фрагментов ученик должен уметь дополнить сведениями приведенный отрывок из статьи или книги¹².

Уроки истории ориентированы прежде всего на работу памяти, заучивание, запоминание примеров, а не на анализ или работу с документами. От учеников требуется знание исторических дат (например, когда состоялось “присоединение Крыма к Российской империи”), а также имен государственных деятелей и деятелей культуры и дат их жизни (например, знать, “кто из перечисленных лиц были современниками императора Павла I”). Кроме того, школьники должны знать, что означают и к какому времени относятся те или иные исторические термины (например, “подушная подать”, “рекрутская повинность”). Нужно также уметь выстраивать причинно-следственные связи между фактами, но эти связи объективируются в духе исторического реализма XIX века, их нужно заучивать наизусть; теоретические основания исторических моделей не обсуждаются.

История отождествляется с идеологией, а не с аналитической практикой. Возможность полярных взглядов историков на одно и то же событие, а также соответствующие примеры и аргументация допускаются лишь в отношении отдельных “дискуссионных проблем”. От учеников не требуется разбирать аргументы историков, они должны излагать “аргументацию на обе стороны”, опираясь не на современную литературу, а на “исторические знания”, рассуждая гипотетически и подкрепляя свой аргумент “фактами” и собственным опытом, “полученным на уроках истории”.

Вот характерный пример такого типа заданий: “*«Распространение в России панславянских настроений, усиление влияния России на Балканах, более тесное взаимодействие с Болгарией, Сербией и другими славянскими странами и народами после русско-турецкой войны 1877–1878 гг. были выгодны для России»*. Используя исторические знания, приведите два аргумента, которыми можно подтвердить

данную точку зрения, и два аргумента, которыми можно опровергнуть её”¹³.

История, таким образом, воспринимается как набор фактов из прошлого, о котором мы знаем лучше или хуже, больше или меньше, но к которому у нас есть доступ непосредственно — через учебники или слова учителя. Навык “аргументации на обе стороны” на первый взгляд свидетельствует о стремлении воспитать в школьниках толерантность. Однако подобные задания как в учебниках, так и в заданиях к ЕГЭ нацелены на интериоризацию исторического знания и представлены как умение “поставить себя на место людей того времени”, не знавших, “как дальше будут развиваться события”. Логика развития событий представляется не как результат работы исследователей-аналитиков, которые выявляют связи между разными событиями прошлого и конструируют объяснительные модели, а как безальтернативное, объективное движение истории. Война на Балканах породила противоречия и привела к Первой мировой, за которой последовала революция 1917 года и приход к власти большевиков. В том, как эти события изложены для школьников, подразумевается разрыв преемственности с нынешним режимом — подобно тому, как это происходит в современном политическом дискурсе. Отсутствие преемственности риторически акцентируется применительно к целому ряду событий отечественной истории: феодальной раздробленности, Смутному времени, приходу к власти большевиков и периоду перестройки.

При этом репертуар описываемых процессов и событий в разные исторические периоды может совпадать, но определяются они по-разному: то, что в рассказе о начале 1990-х годов будет “началом сепаратистских тенденций в национальных регионах СССР”, применительно к 1918 году названо “провозглашением независимости территорий”.

В обоих случаях события связываются с недостаточно эффективной политикой центральной власти (отсутствие экономической поддержки, неэффективность реформ, нарастающее давление, источник которого не уточняется). При этом из учебных пособий следует, что современные политики

идентифицируют себя с тем режимом, который способен справиться с этими проблемами и противостоит “сепаратизму”. Предполагается, что если реформы эффективны и есть экономическая поддержка, то народы хотят оставаться в составе единого государства, империи. Сущность понятия “давление” в данном случае не раскрывается — этот механизм и описывающая его действие теория просто нерелевантны для современных учебников. Любой протест объясняется экономическими причинами, прежде всего дефицитом продуктов питания и ростом цен, девальвацией национальной валюты, — а также “слабостью” власти, ее неспособностью подавить протест и наладить снабжение путем реформ.

Причины распада СССР не обсуждаются, акцент сделан на внешнеполитических последствиях “разрушения сверхдержавы” (“усиление военного блока противников, ослабление роли СССР в международных организациях и роли в регионе”). Политический идеал, на который ориентированы тестовые задания и современные учебники истории, — это сильная государственная власть. Практически все, происходившее в стране, — и экономика, и социальная история — представлено как следствие управляемых процессов, результат преобразований и политики, проводимой государством, его правительством или главой.

История представляется либо по аналогии с органическим процессом и направляется “логикой исторического развития”, как естественный рост во времени, либо же ее творит лично глава государства. Обе логики характерны для консервативного стиля исторического воображения, по Хейдену Уайту¹⁴.

Хронология и способ конструирования событий

Хронологию, в традициях монархического мышления, образуют царствования и время пребывания у власти “главы государства”, а сами главы государств образуют нечто вроде особого сообщества. Соотнесение происходящего в Европе и России составители учебников и контрольных заданий представляют

исключительно через соотнесение правлений, а не процессов, в которые страны были бы одинаково вовлечены как находящиеся в едином пространстве, объединенном, скажем, общими технологиями, рынком или ресурсами. Ученики, например, просто должны знать, современниками каких российских царей и императоров были Карл XII и Август II.

Основные события — это правительственные реформы и издание указов, сражения и основание городов на вновь присоединенных территориях. При этом важно знать их названия, а не практики реализации; то же касается и актов — ученик должен помнить, при каком царе были изданы Уложение или Жалованная грамота, а не анализировать их текст. Царям, императорам, генеральным секретарям и президентам предписываются одни и те же функции: они присоединяют новые территории и “укрепляют рубежи”, охраняют их от посягательства врагов, вводят и отменяют налоги, создают новые учреждения и ликвидируют старые и в основном “освобождают” либо “охраняют” народ. В редких случаях упоминаются представительные учреждения, которые санкционируют эти действия царей или глав государства, но гораздо важнее знать “сподвижников” и приближенных царей. Разнообразие реалий, жизненных обстоятельств, событий, которые могут случиться с человеком — будь то покупка дома, получение образования, торговля в розницу и оптом, поездки в Европу, работа фабрик и заводов, наличие еды на столе и в целом уровень жизни, — все это возможно благодаря правителям, они “предоставили право” на все это, они переселяют людей, гарантируют им безопасность, дают возможность работать и высказывать свое мнение в органах самоуправления или отнимают эту возможность. Марксисты утверждали, что развитие производства, рост городов и обострение классовых противоречий приводит к возникновению самоуправления, — в картине мира, предлагаемой сегодняшнему школьнику, все создается сверху и производство тоже развивается сверху и сверху же управляется. При этом власть непременно должна быть сильной — меры, направленные на усиление власти, всегда маркируются положительно.

Репрезентация власти и государства

Ученикам положено знать династические связи и преемственность власти и даже сентиментальные сведения про личные отношения внутри царской семьи. Реализация реформ и практики функционирования новых институтов в имперский и советский периоды, процессы, происходившие в эти периоды на вновь присоединенных территориях, не существенны; “взгляд снизу” немыслим. Применительно к любому институту, идет ли речь о театре или соборе, неизменно подчеркивается роль того, кто его создал; монархическая модель мышления позволяет игнорировать практики и представлять пассивными подавляющее большинство акторов.

В качестве одного из заданий ученикам предлагается написать историческое сочинение об одном из периодов российской истории, “указать события, явления или процессы” — которые, в том числе явления и процессы (!), должны быть связаны с деятельностью исторических личностей и их ролью, которой необходимо “дать оценку”.

Пространство России предстает унитарным, окруженным кольцом врагов, от которых страну нужно защищать (помимо столиц, остальные населенные пункты упоминаются лишь в связи со сражениями), — либо речь идет о пустошах, которые нужно осваивать. Особенно акцентируются “усиление роли на международной арене” через присоединение Украины и Крыма⁴⁵, Прибалтики, выход к Балтийскому морю; кроме этого упоминаются Поволжье, Сибирь и Дальний Восток; особо подчеркивается роль главного противника — “Америки”.

Любое обособление территории, претендующей на суверенитет, представлено в духе имперской традиции как “распад” государства (“раздробленность”) и имплицитно осуждается. Государство (которое сводится к мерам, которые предпринимает государь) прекращает междоусобные войны, расправляется с теми, кто восстает против объединения территорий под единой властью, объединяет земли — эти действия рассматриваются как позитивные, направленные на интеграцию, способствующие росту, усилению и т.д.

Абстрактные метафоры, апеллирующие к обыденным антиномиям “верх-низ”, “сильный-слабый”, “крепкий-хрупкий”, используются для концептуализации политического понятия государства, оставляя его туманным и дегуманизированным, а происходящее в нем недоступным для восприятия с точки зрения обычных людей. О самом понятии “государства” в тексте сказано лишь, что у него есть глава и что оно может переживать периоды политического ослабления, укрепления или возвышения. Исключительно важна политика главы (московских князей, например) по отношению к внешнему противнику (например, Орде); глава государства — собиратель русских земель как чего-то изначально “своего”, “единого”, временно рассеянного и временно слабого. Усиление личной власти царя и расширение территорий рассматриваются как безусловно положительные процессы.

Экспедиции описаны в имперском колониальном ключе как путешествия к пустынным землям, открытие “новых” земель и присоединение к России, “исследование” неизведанного. От школьников требуется знать имена тех, кто возглавлял эти экспедиции, причем в ряды “исследователей” оказываются записаны новоприборный казак и сборщик ясака XVII века Семен Дежнев, капитан российского императорского флота Беллинсгаузен и многие другие. Рассказ об экспедициях присоединяется к нарративу о прогрессе и культуре, и здесь географические “открытия” (которые, строго говоря, были открытиями лишь с имперской точки зрения, поскольку в большинстве случаев речь идет не о пустующих землях) стоят рядом с научными открытиями, с учреждением театров и университетов и интерпретируются как цивилизаторское движение. Новоприсоединенные земли описаны как пустые пространства, никем не населенные и богатые ресурсами. Современные учебники истории и задания к ЕГЭ перечисляют народы, но представляют их “пестрыми” по составу, экзотическими и “отсталыми”; они “добровольно” входят в состав российского государства, которое дарует им жизнь и статус в обмен на “посильный” ясак.

Сибирь определяется в имперском

духе — как “исконно русская территория”. Сталинский учебник истории рассказывал о “покорении народов Сибири” в терминах войны — как “наступление”, “завоевание”, при этом осуществляемое не правительством, а промышленниками. Эти представители зарождающегося капитализма, искатели “дарового труда” и ресурсов превратили Сибирь в свои владения, отняли “промысловые угодья” у коренных народов, которые выступали против “эксплуататоров”. Последними двигала жажда наживы, и сибирские земли доставались им в упорной борьбе. Современные школьные пособия и особенно контрольные вопросы игнорируют и исключают из описания прагматические интересы и финансирование экспедиций, их военизированный характер; ничего не сказано ни о социальных группах и силах, которые принимали участие в их подготовке, ни о формах колониального управления и т.д. Намеки на военное присутствие есть (на Кавказе нужна защита от горцев, в Царстве Польском гарнизоны против поляков, в Сибири также решающим было огнестрельное оружие), но этот процесс рассматривается как цивилизаторский и миссионерский (упомянуто более или менее успешное обращение местных жителей в православие).

Экономика и социальные процессы

Экономические процессы описаны через метафоры жизненного цикла — зарождения и роста (например, “появление мануфактур”, “рост княжеско-боярского землевладения”), что не предполагает ни объяснения принципов организации новых экономических форм, ни причинно-следственных связей. Подобные процессы предстают как следствие политики реформирования, то есть как управляемый процесс, причем важнее знать, кто осуществляет руководство, а не как именно организовано производство или сбыт товаров.

В современных учебниках и контрольных вопросах гипертрофирована роль государства и его руководителя: в основе всех экономических процессов лежат усилия власти, которая принимает новые законы и издает новые указы. При этом любые меры и следующие

за ними процессы, в том числе и в области экономики, рассматриваются как безальтернативные — как естественная замена: то, что уже отжило свой век, уступает место вновь учреждаемому. Например, школьник должен знать, при каком царе были введены в обращение ассигнации, а не то, какую роль в экономике выполняли новые ценные бумаги.

В учебниках и контрольных вопросах говорится о том, что для развития капитализма необходимо создать рынок свободной рабочей силы (освободить крестьян, разрешить выход из общины, отменить выкупные платежи), уравнивать крестьян в сфере производства в правах и обязанностях с другими сословиями (предоставить право покупать недвижимость, нанимать батраков, заниматься торговлей, уравнивать налоги). Кроме того, упоминаются новые технологии, которые заимствуются в Европе — опять же благодаря усилиям власти, а не предпринимателей. Школьник должен выучить, при каком царе и между какими городами было начато, скажем, железнодорожное сообщение, но не его роль в экономике. Все делается сверху, путем издания законодательных актов, как процесс постепенного реформирования. Не экономический базис определяет надстройку, а наоборот, власть меняет экономику волевым решением — для достижения результата необходим хороший глава государства. Требования к ученику не включают в себя понимание подобных причинно-следственных связей — нужно лишь знать о наличии самих этих понятий, которые образуют россыпь “характеристик” экономики в определенный исторический период и рассматриваются вне связи с другими явлениями. Тестовые задания опираются на представление об активной роли государства и о том, в каких формах она проявляется, а не о вкладе в экономику хозяйственных субъектов. Государство оказывает экономическую помощь предпринимателям, поддерживает отечественного производителя, привлекает в Россию европейских купцов, запрещает помещикам заставлять крестьян работать в выходные и праздники, ограничивает алчных фабрикантов, которые эксплуатируют рабочих, — в подобных примерах все, кроме государства, лишены политической

воли и хозяйственной активности и предстают пассивными объектами государственного регулирования, не способными отстаивать собственные интересы. Одно лишь государство в силах разрешить все конфликты.

Социальная история остается за рамками и практически не обсуждается. Школьники должны запомнить, что раньше в России были сословия, а социальные иерархии были закреплены в законодательных актах (то есть и это тоже представлено как управляемый сверху процесс). Наибольшее внимание уделено элитам. Усложнение социальной структуры также изложено либо как следствие естественного развития (“рождение новых сословий”), либо как результат деятельности государства или политики его главы. Появление социальных групп маркируется скорее негативно: группы — это постоянный источник нестабильности, они противоречат интересам государства, которое включает в себя верховного правителя и множество неконсолидированных пассивных индивидов, а не социальных групп.

Среди вариантов ответов есть утверждение, что сильная государственная власть и христианство предохраняют народ от восстаний (конфликт государя с патриархом чреват потерей власти), созыв же представительных учреждений (Земского собора или Учредительного собрания) может вызвать “смуту”. “Бунт подавляется силой”, а не “подачками”; при обсуждении протестных акций акцент делается на их “подавлении” (события в Новочеркасске, скажем, определяются как “подавление выступления рабочих”; школьники должны запомнить: протест приводит к кровопролитию).

В изложении дореволюционного периода народ предан династии как семье и следит за очередностью наследования; пресечение династии и изменение порядка престолонаследия вызывает народные выступления. Недовольство широких слоев населения правлением того или иного царя считается справедливым, если оно связано с повышением налогов и отменой налоговых льгот, изменением курса рубля, дефицитом продуктов (голодом во время неурожая) или неудачной войной, а также “засильем иностранцев”.

Контрольные задания транслируют идею ксенофобии, которая подается как справедливый гнев — страна и народ находятся в кольце врагов; если царь допустил разорение наших территорий, то народное недовольство справедливо. Чтобы не было смуты, нужна стабильность и преемственность власти (династия), победы в войнах, крепкий курс национальной валюты, границы на замке и успешное присоединение новых территорий, например “присоединение Украины” в XVII веке.

Репрезентация войны

Народ поддерживает военные успехи (поражение в войне может стать причиной народного движения, особенно если вызовет экономический кризис), победная война увенчивает славой военачальников; на отвоеванных землях, как на пустоши, строятся новые города (старые местные центры просто игнорируются, проблема имперского покорения пространства в школьных пособиях не рассматривается). Войны имперского периода представлены как борьба за ресурсы: это присоединение или утрата территорий (богатых пустошей) или же стратегических плацдармов (например, морского побережья от Выборга до Риги). Поражения приносят хозяйственное разорение и утрату территорий и вызывают экономический кризис.

Наши войска помогают соседним народам, несут им “освобождение от гнета”, наводят порядок и прекращают восстания, также разрешают конфликты в соседних странах. Войска противника, напротив, всегда преследуют агрессивные цели и стремятся к захвату территорий, несут народам “унижение и рабство”. Наша армия обороняет города, а противник “подвергает их бомбардировкам”. В редких случаях, например применительно к Азии или к Центральной и Восточной Европе, столкновения интерпретируются в терминах империализма как “раздел сфер влияния и борьба за усиление экономических и политических позиций в регионе”. Вопрос о цене борьбы за ресурсы и влияние не обсуждается — война пред-

ставлена как безусловно выгодный процесс, позволяющий прирастить территорию. Территории обозначаются современными политонимами — Узбекистан, Таджикистан, Туркмения, Киргизия — и представлены как части Российской империи. Военные действия мыслятся как дегуманизированный абстрактный процесс — как карта, на которой изображены “движения” и соединения армий и “направления ударов”, места сражений, где действуют не люди, не солдаты, а батареи, армии, эскадры. В отличие от советского нарратива, версия истории, представленная на сайте ФИПИ, не ссылается в рассказе о войне на подвиги героев, не предполагает знания их имен, не рассказывает о человеке на войне; школьники должны помнить только имена крупных военачальников, командующих армиями и фронтами. В целом успех в войне зависит от решений глав государств; они проводят военные реформы и отдают указания военачальникам, которые “решают боевые задачи”. Не от экономических процессов, не от расстановки сил, не от активности различных групп и акторов, а от решения главы государства зависит, будут ли приведены в действие войска или будет подписан очередной международный договор. Лишь о большевиках сказано, что вести войну их вынуждает международное положение — политики не в силах ее остановить, а любые их обещания носят популистский характер.

Народ не способен на самостоятельную политическую активность — лишь на хаотичные вспышки недовольства; народом управляет либо государство, либо партии, которые представлены как государство в миниатюре: у партии тоже есть глава, чье имя нужно знать; он тоже выступает за преобразования и старается обуздать стихийные народные волнения. Он “руководит восстанием народа”,

и без этого руководства восстание чревато беспорядками и пьянством. Революционные организации представлены альтернативой государству и возникают в ответ на неспособность государства противодействовать “уже сточению эксплуатации и несправия”. Власть и правительство должны быть сильными, чтобы бороться с оппозицией (контрреволюцией), разрухой и выдерживать удары. Предполагается, что правительству нужна поддержка народа, но она не обязательна: достаточно успокоить население (накормить, обогреть, сократить рабочий день и дать выспаться); репрессии хоть и осуждаются, но в сущности рассматриваются как еще один “метод управления”. За все многочисленные жертвы репрессий и “политику тоталитарного режима” — как и за остальные процессы — несет ответственность лично глава государства, то есть Сталин.

В целом исторический процесс в современных пособиях и контрольных заданиях к ЕГЭ представлен ограниченным набором примитивных моделей, которые по степени упрощенности и архаичности недалеко ушли от тех, что использовались в сталинских учебниках периода Второй мировой войны⁶. История мыслится как идеологическая, а не научная практика. Школьники должны запомнить набор простых “норм”, которые отсылают к имперскому монархическому мышлению и ксенофобии по отношению к внешнему миру. Эти нормы включают в себя приоритет сильной государственной власти и пассивность всех прочих возможных акторов, а также политику “кнута и пряника” — сочетания репрессий и доступного потребления как достаточную для поддержания “оптимальной” политической системы.

Примечания

- 1 ФЕРРО М. *Как рассказывают историю детям в разных странах мира*. М., 1992. С. 8–9.
- 2 АЛЬТЮССЕР Л. *Идеология и идеологические аппараты государства* // *Неприкосновенный запас*. 2011. № 3 (77). С. 14–15.
- 3 ANYON J. *Getto Schooling. A Political Economy of Urban Educational Reform*. New York, 1997.
- 4 FIGES O. *The Whisperers: Private Life in Stalin's Russia*. New York, 2007.
- 5 ЮРЧАК А. *Это было навсегда, пока не кончилось. Последнее советское поколение*. М., 2014. С. 24–26.
- 6 Фуко М. *Субъект и власть* // *Интеллектуалы и власть: Избранные политические статьи, выступления и интервью* / М. Фуко. Ч. 3. М., 2006.
- 7 ХЕЛЛЬБЕК Й. *Революция от первого лица: дневники сталинской эпохи*. М., 2017; HELLBECK J. “*The Diaries of Fritzes and the Letters of Gretchens*”: *Personal Writings from the German–Soviet War and Their Readers* // *Kritika: Explorations in Russian and Eurasian History*. 2009, Summer (New Series). Vol. 10, № 3. P. 571–606.
- 8 ЧАПКОВСКИЙ Ф. *Учебник истории и идеологический дефицит* // *Pro et Contra*. 2011. Январь–апрель. С. 117–119; *The new international handbook of research on teachers and teaching* / SAHA L., DWORKIN F. (Eds.) New York: Springer, 2009; *Nation-building, identity and citizenship education: Cross-cultural perspectives* / Zajda J., Daun H., Saha L. (Eds.) New York: Springer, 2009; ZAJDA J. *Globalisation, ideology and education policy reforms*. Dordrecht: Springer, 2010; ZAJDA J. *Transforming images of nation-building, ideology and nationalism in history school textbooks in Putin's Russia: 2001–2010* // GUYVER R., TAYLOR T. (Eds.) *History wars in the classroom-global perspectives* New York, 2012. P. 125–142; ZAJDA J. *Globalisation and neo-liberalism as educational policy in Australia* // Yolcu H., Turner D. (Eds.) *Neoliberal education reforms: A global analysis*. New York: Taylor & Francis/Routledge, 2014. P. 164–183; ZAJDA J. *Second international handbook of globalisation, education and policy research*. Dordrecht: Springer, 2015. P. 105–126; ZAJDA J. *Nation-Building and History Education in a Global Culture*. Springer: Dordrecht, 2015.
- 9 *Открытый банк заданий ЕГЭ* // Федеральный институт педагогических измерений. URL: <http://fipi.ru/content/otkrytyy-bank-zadaniy-ege> (доступ 14.05.2018).
- 10 ВАН ДЕЙК Т. *Дискурс и власть. Репрезентация доминирования в языке и коммуникации*. М., 2013. С. 118.
- 11 ПОТАРОВА N. *Normativity in Russian History Education. Political Subjectivities and National History Textbooks* // *Journal of Social Science Education*. 2015, Spring. Vol. 14, № 1. P. 47–55.
- 12 Например: “«Правительства не только не спешили исполнить свои обещания, но стали вменять в преступление справедливое требование конституционных учреждений, всячески стараясь везде подавлять дух свободы. Российский император стал во главе монархических реакционеров. Заодно с ним действовали король прусский и император Франц, или, лучше сказать, князь Меттерних – душа австрийского министерства и всей монархической реакции. Народы, обманутые в своих ожиданиях правительствами, прибегали против их явных угнетений к средствам сокровенным. По всей Европе учредились тайные политические союзы с целью исторгнуть у правительств конституционные постановления. В Италии, под ненавистным ей австрийским владычеством, учредились тайные союзы карбонариев; в германских университетах образовался студенческий союз, раскинувший ветви свои по всей немецкой земле; во Франции тайные политические общества под разными названиями». – Укажите с точностью до четверти века хронологические рамки периода, когда происходили события, упомянутые в статье. Назовите императора Франции, упомянутого в отрывке. Назовите российского императора, о котором идёт речь в тексте. Что, по мнению автора статьи, было главным предметом политических действий российского императора после низложения императора Франции? Какие конкретные мероприятия в данном направлении были предприняты? Укажите любые два мероприятия. Укажите название участников тайного общественного движения, возникшего в описываемый период в Российской империи. Какие причины привели к его возникновению? Укажите любые две причины” (*Открытый банк заданий ЕГЭ* // Федеральный институт педагогических измерений. URL: http://ege.fipi.ru/os11/project/questions/question_view.php?qst=ECBBCD7EE265B3494DE15CB729D0D5D5-ZP&md=qprint (доступ 12.05.2018)).
- 13 *Открытый банк заданий ЕГЭ* // Федеральный институт педагогических измерений. URL: http://ege.fipi.ru/os11/project/questions/question_view.php?qst=35EDA2E1D8B390FA4FE715030F5CA5E0&md=qprint (доступ 12.05.2018).

- 14 Уайт Х. *Метаистория. Историческое воображение в Европе XIX века*. Екатеринбург, 2002. С. 50.
- 15 “Корректность” репрезентаций истории Крыма и Украины в современных учебниках истории недавно опять оказалась предметом политической дискуссии и дискуссии в прессе. См., напр.: Зотова Н., Голубева А. *Как говорят о Майдане и Крыме на уроках истории в России* // Русская служба BBC. 2018. 12 января. URL: <https://www.bbc.com/russian/features-42663237> (доступ 14.05.2018); Газенко Р. *Учебник истории: экзамен для государства* // Regnum. 2018. 25 января. URL: <https://regnum.ru/news/2372436.html> (доступ 14.05.2018); Скворцова Е. *Скандал с учебником по истории: конкуренция, идеология или популизм? [Интервью с О. Волобуевым]* // Собеседник. 2018. 29 января. URL: <https://sobesednik.ru/obshchestvo/20180129-skandal-s-uchebnikom-po-istorii-konkurenciya-ideologiya-ili-populizm> (доступ 14.05.2018).
- 16 Бранденбергер Д. *Национал-большевизм. Сталинская массовая культура и формирование русского национального самосознания (1931–1956)*. СПб.: ДНК, 2009; Кожевников А.Ю. *Русский патриотизм и советский социализм*. М.: Прометей, 2017.