

«История» — предмет противоречий

Д.Д. Данилов



Автор излагает основные противоречия, свойственные истории как науке и школьному предмету; указывает принципы, которыми руководствовались авторы УМК по истории, разработанному в рамках Образовательной системы «Школа 2100»; формулирует главную цель курса – учить школьников размышлять над событиями истории, предоставив им для этого необходимую информацию.

Ключевые слова: история как наука и как школьный предмет, основные противоречия истории, историческая реконструкция, мифы исторические и национально-этнические, культурная память народа.

Представим, что муза истории Клио получила уникальную возможность познакомиться с работой современных российских СМИ. Как вы думаете, какую реакцию вызовет у неё фраза, широко растиражированная в 2013 г.: «"История" должна быть предметом без внутренних противоречий»? Думаю, что муза просто оскорбилась бы, сочтя, что кто-то считает её простушкой, лишённой её главного очарования – таинственности, загадочности, непознанности... Ведь история без противоречий – это то же, что птица без крыльев, велосипед без колёс, телефон без динамика, т.е. такого не может быть! «История» в школе была, есть и будет предметом противоречий! Почему? Попробуем посмотреть Клию прямо в глаза, а потом – анфас и в профиль. Ведь когда мы говорим «история», то можем иметь в виду три разные её грани.

Во-первых, история – это сам процесс развития общества, который тут же запечатлевается и сохраняется в коллективной культурной памяти народа в виде мифов, различных оценок и отношений к ключевым событиям прошлого. Например, более 1100 лет назад жизнь родов и племён Восточной Европы весьма серьёзно менялась, так как шёл процесс создания государства, получившего название Русь. Это был долгий процесс, складывавшийся из тысяч мел-

ких и крупных событий, о которых их участники вспоминали, потомки складывали легенды, а потомки потомков записывали их на пергаментках. Что же из всего этого пережило тысячелетие и до сих пор передаётся в массовом сознании как главное, что мы помним о возникновении Руси? Это красивая, но туманная легенда о призвании варягов из-за моря: «Земля наша велика и обильна, а порядка в ней нет...», «Рюрик... Олег...». Какая-то реальная основа у этой легенды наверняка есть. Но насколько точно она отражает истинный процесс возникновения Руси – на 90% или на 10%? А сколько больших и малых событий вообще не отразились в дошедших до нас текстах?

Поэтому вторая грань истории – это наука, которая изучает процесс развития общества, пытается через дебри культурных мифов добраться до объективной истины и очистить её от эмоциональных оценок... Так было или не было «призвание варягов»? И кто такие варяги? И каковы следы, например археологические, пребывания норманнов на Руси и возникновения государственных порядков с ними или без их участия?

В-третьих, история – это школьный предмет, который должен одновременно отражать и современный уровень развития науки, и основные оценочные отношения к прошлому в культурной памяти – в литературе, искусстве, общественной жизни.

Что же должен делать учитель? С огнём в глазах, стоя у доски, заклеить норманнскую теорию как «буржуазную и националистическую» или организовать в классе свободную и аргументированную дис-

куссию, основанную на разных источниках и исследованиях (которые по-разному отвечают на вопросы происхождения государства Русь)?

Уже в простом перечне всех этих граней ИСТОРИИ видно, что они противоречат друг другу и сами полны естественных противоречий. Попробуем очертить основные из них.

1. История как наука (основа школьного предмета) – это прежде всего **противоречие между имеющимися знаниями и понимаемым незнанием**. Иными словами, настоящий исследователь никогда не возьмётся утверждать, что он абсолютно точно знает, что было в прошлом. Корректное утверждение, скорее, будет выглядеть примерно так: «Изученные на сегодняшний момент источники дают нам вот такие факты, которые могут быть объяснены с помощью таких-то закономерностей, образующих научную **реконструкцию** прошлого». Однако в этой реконструкции, очевидно, существуют лакуны, пустоты – области, вопросы, где отсутствуют факты или они неполны, противоречивы, непонятны и не дают возможности описать, как была устроена интересующая нас сторона жизни наших предков, почему она менялась. В этих лакунах и возникают разные, часто противоположные научные **версии и гипотезы**. Впоследствии по мере получения новых данных, открытия новых исторических источников одни версии получают подтверждение, а другие не выдерживают проверки фактами. В результате наука постоянно развивается и научная реконструкция прошлого всё время уточняется.

Например, долгое время считалось, что основное население Древней Руси, подобно крепостным крестьянам XVIII–XIX вв., было почти поголовно неграмотным. В первые десятилетия советской власти это ещё и рассматривалось как обязательная аксиома: «Не могли эксплуататорские классы допустить просвещения эксплуатируемого населения». Именно с этих позиций описывалась культура Древней Руси в учебниках и на уроках. Однако в 1930-е годы начала работать Новгородская археологическая

экспедиция, которая в слоях X–XV вв. стала находить множество заострённых металлических и костяных стержней, похожих на те, что использовались для письма по воску. Эти артефакты первоначально считали «гвоздями», «шпильками для волос». Однако руководитель экспедиции А.В. Арциховский выдвинул гипотезу, что это **писала** – орудия письма. Гипотеза получила подтверждение 26 июня 1951 г., когда на Неревском раскопе была найдена берестяная грамота № 1, перечисляющая повинности «позём» и «дар» в пользу некоего новгородца Фомы. Первоначально это открытие даже не афишировали как расходящееся с идеологическими установками, а Арциховского подвергали критике как не состоящего в партии и подозрительного «космополита» [5]. Однако последующие находки подтвердили: береста была массовым писчим материалом для бытовых и деловых записей, которые вели жители Руси: женщины и мужчины, взрослые и дети. «Аксиома» о неграмотности жителей Древней Руси была опровергнута. Со временем (не сразу!) школьные учебники изменили, и теперь ни один из них не обходится без текстов и фотографий берестяных грамот.

Ещё одним противоречием, заложённым в истории как науке, является **противоречие между разными теоретическими объяснениями механизмов исторического развития**. Это проявляется и на концептуальном (общие вопросы), и на тематическом уровне (конкретные темы).

На концептуальном уровне речь идёт о различных теориях, которые предлагают разные закономерности, разный набор понятий для описания всего исторического процесса. Конечно, в той или иной степени это присутствует в любой науке. Однако в истории так и не выработано неких общепризнанных в научном сообществе (не путать с общественным мнением!) и однозначно подтверждённых закономерностей и теорий, наподобие атомно-молекулярной теории в физике, периодической системы элементов в химии, клеточной теории в биологии и т.п. Современный историк, защищающий свой научный труд, должен ого-

вариваться: он использовал в качестве теоретической основы исследования формационную теорию (наследие К. Маркса) с приматом социально-экономических закономерностей, или варианты цивилизационных теорий (с разным пониманием понятия «цивилизация», но с приматом культурологических факторов), или многофакторный подход и т.п. В результате, например, в разных школьных учебниках одно и то же понятие «феодализм» может трактоваться как «отношения феодалов-землевладельцев и зависимых от них крестьян» (марксизм), как «отношения вассальной зависимости друг от друга разных категорий условных землевладельцев» (западноевропейская трактовка) или как оба этих смысла одновременно.

На конкретно-тематическом уровне противоречие между разными теоретическими объяснениями – это столкновение трактовок одних и тех же фактов разными учёными и научными школами. В школьной практике на примере наследия так называемой норманнской теории это «аукается» следующим образом. В Санкт-Петербурге научная школа археологов (Е.Н. Носов) однозначно трактует многочисленные находки скандинавских древностей, сделанные в Старой Ладоге, на Рюриковом городище (элементы вооружения, украшения-гривны с молоточками Тора, серебряные фигурки валькирий, табличку с руническими письменами, застёжки плащей – фибулы и т.п.). Эти находки признаются как свидетельства проживания на Руси в период становления государства выходцев из Скандинавии норманнов – воинов-купцов, именуемых в летописях варягами. Соответственно, учителя, обучавшиеся в вузах Санкт-Петербурга, прежде всего знакомились именно с такой трактовкой «варяжской проблемы» и активно используют её в процессе преподавания. Но, например, в Москве часть педагогов-историков учились у сторонников «поздних антинорманистов» (Б.А. Рыбаков, А.Н. Сахаров и др.). Поэтому где-нибудь в Липецкой области учитель истории будет трактовать найденные на Рюриковом городище «молоточки Тора» как военную до-

бычу славян-варягов, которые вовсе не были скандинавами [6].

2. История как часть национальной культуры. Теперь рассмотрим историю уже не как научную дисциплину, а как важный для системы общественных ценностей национальный культурный миф. Речь пойдёт не о научных монографиях, а о художественной литературе, фильмах, высказываниях политиков, писателей, в которых они апеллируют к историческим сюжетам и примерам. В этом смысле история тоже насыщена противоречиями.

Прежде всего это **противоречие между разными оценками одних и тех же исторических событий, личностей, порождёнными людьми с разными мировоззрениями**, живущими внутри одного общества. Тут примеры на слуху у любого гражданина России. Какое телевизионное ток-шоу на исторические темы ни включи, увидишь, как две противостоящие стороны с завидной эмоциональностью и зачастую на повышенных тонах, переходя на личности, перебрасываются следующими оценками: «Иван Грозный (Пётр Великий, Ленин, Сталин) – это кровавый тиран», «нет – это святой человек, защитник наших исконных национальных интересов». Ситуация понятна: все эти персонажи и **при жизни** вызвали ожесточённые споры и противостояние современников. Личности героев дискуссий противоречивы по своей сути, как противоречив практически любой политик, решающийся на крутые перемены и переступающий через моральные запреты (к счастью, есть и исключения вроде Махатмы Ганди с его отрицанием насилия, но он герой не нашей истории). Почему же мы о них так спорим? Видимо, потому, что пока не избавились от навязанной столетиями привычки видеть в правителе «царя-батюшку», «наместника Всевышнего», «живую икону». Вот и ищем для себя положительные примеры в образах политиков, а это занятие бесперспективное, раскалывающее, а не объединяющее страну-нацию. Вспомните, какой скандал стал назревать, когда в телеконкурсе «Имя России» на лидирующие позиции вышел И. Сталин! Часть общества этому рукоплескала,

а часть воспринимала с негодованием. На мой взгляд, искать образцы национальных ценностей можно и нужно не в политике. «Наше всё», как сказал Достоевский, – это вовсе не царь или император, а поэт – Александр Сергеевич Пушкин. И ведь есть ещё М.В. Ломоносов, П.И. Чайковский и многие другие. Они (реальные, а не мифические), безусловно, тоже не идеальны. Пушкин был несносен и вспылчив в бытовом общении. Ломоносов временами «славился» как пьяница и дебошир. Однако их вклад в то, чем мы все «питаемся» и гордимся, – в великую российскую культуру – невозможно переоценить.

Следующее историко-культурное **противоречие – между историческим мифом одной эпохи и историческими мифами предшествующих или последующих эпох.** Так, Александр Невский сначала был прославлен в его «Житии» как защитник православной веры. Потом, при Петре I, – как борец со шведами и ливонцами, что предвосхитило движение царя к Балтике (Петербург формировался вдоль оси, соединяющей Адмиралтейство с Александрово-Невской лаврой). При советской же власти в годы Великой Отечественной войны Александр Невский в очередной раз сменил образ – стал «главным борцом» за национальную независимость против «немецких крестоносцев». Калейдоскоп всех этих образов (неизбежно воспроизводимый в том числе и в современном школьном преподавании) скрывает от нас реальную личность Александра Ярославича, которая, по мнению историка И.Н. Данилевского, весьма далека от её мифического воплощения [1].

Из более близких для нас эпох сошлюсь на образы красных и белых в двух культовых кинофильмах. Советский фильм «Чапаев» (1934 г.) рисует красных живыми, интересными людьми, а белых – карикатурной и почти однородной массой. Российский сериал «Адмирал» (2008 г. – о А.В. Колчаке) делает то же самое, только наоборот: все белые – благородные и умные, все красные – тупые и жестокие. В этом смысле «Чапаев» даже честнее, так как позволяет себе высказать бессмертную

крестьянскую правду Гражданской войны: «Белые пришли – грабят, красные пришли – грабят... Куды ж мужику-то податься?» Лично мне представляется, что примирение с собственным прошлым, особенно в ходе школьного преподавания истории, возможно только через многосторонний, а не однополярный взгляд.

Ещё одно историко-культурное **противоречие – между сложившимся национальным мифом и постоянно уточняющейся научной картиной прошлого.** Мифы – упрощённые, искажённые образы прошлого, но при этом яркие, значимые, системообразующие для национального мировоззрения. Они складываются и меняются в зависимости от развития культуры, идеологических установок. Однако наука (только настоящая, а не обслуживающая идеологию), постепенно раскрывая те или иные тайны прошлого, начинает новыми фактами и реконструкциями опровергать значительную часть мифов или их составляющих, что болезненно воспринимается обществом, особенно если оно не приучено к свободе дискуссий и разнообразию мнений и оценок. Наиболее яркий и кровотокающий пример – это история Великой Отечественной войны. Краткое изложение советского представления о ней может выглядеть так: «На мирно спящую страну напал коварный враг. Он был сильнее числом и техникой, поэтому первые годы мы отступали, несли тяжёлые потери. Но весь советский народ сплотился перед лицом агрессора. Массовый героизм воинов и работников тыла позволил переломить ход войны. Победа над фашистской Германией принесла мир и свободу народам Европы».

Этот образ воспроизводился в учебниках, фильмах, книгах, публичных выступлениях и считался единственным верным. Однако мне запомнилось, как на заре перестройки в одной телепередаче ветеран войны бросил фразу: «Всё, что написано и снято у нас о войне, – это какая-то сказка. Я был на другой войне!» В наши дни все, кто всерьёз (а не только перед 9 мая) интересуется темой памяти о Великой Отечественной, делятся на две противостоящие группы. Крайние, воинствующие представители одной счи-

тают советский образ войны полностью правдивым, крайние представители другой – почти полностью лживым. Не впадая в крайности, выскажу свою точку зрения: советский образ Великой Отечественной войны построен на правдивых фактах, но только на одной их части. Другая часть, не укладывающаяся в этот образ, была тщательно засекречена в архивах, где скрывались реальные журналы боевых действий военных частей, приказы командования, отчёты контрразведки о содержании писем с фронта. Правда была скрыта благодаря тому, что ни одна книга воспоминаний выживших солдат и офицеров не выходила в свет без цензуры и обработки Главлита.

Сегодня, после открытия военных архивов (увы, не всех), публикации не проходивших цензуру воспоминаний (например, Н. Никулина, А. Шумилина [4]) и множества новых исследований авторов самых разных взглядов (М.И. Мельтюхов, А.В. Исаев, М.С. Солонин, Л.Н. Лопуховский, И.И. Ивлев и др. [3]), идёт ожесточённая дискуссия по большим вопросам: каковы были реальные планы и силы СССР накануне войны и внутренние причины катастрофы, которую потерпела Красная армия летом-осенью 1941 г.; занижены ли официальные цифры потерь советских вооружённых сил, каковы масштабы и причины массового сотрудничества советских граждан с немцами и т.д.

Всё это ставит перед теми, кто связан с преподаванием истории в школе, трудную задачу: как соотнести новые факты со школьной практикой? Ведь они подрывают многие из уже сложившихся однополярных представлений, пересмотреть многие из которых очень сложно. Один замечательный учитель сказал мне после просмотра урока в 10-м классе о мифах и правде Прохоровского танкового сражения: «А нужна ли нам такая правда?»

Именно этот вопрос я поставил в рамках заседания Клуба исторической памяти, объединяющего старшеклассников и учителей ряда школ Северного административного округа г. Москвы. Заседание проходило в декабре 2011 г. и было посвящено юбилею Битвы за Москву. Уче-

ники (по одному от школы) выходили на трибуну и произносили свои тексты на тему «Духовность и свобода в годы войны». Признаться, поначалу у меня создалось впечатление, что я перенёсся в пионерско-комсомольскую юность. Девушки и парни говорили вроде бы правильные, но заранее известные, а иногда банальные и неискренние слова; спорить тут было не с чем. Но ведь организаторы (огромное им спасибо!) позвали меня для того, чтобы провести дискуссию, обсудить острые темы.

Мой вопрос звучал так: «Нужно ли современной молодёжи знать правду о войне, даже если она горька и обидна?» Каждый желающий вставал и кратко аргументировал своё мнение. К моему удивлению, половина ребят говорили, что, наверное, не стоит обнародовать горькую правду, потому что «это может повредить правильно-му воспитанию молодёжи» (!).

После этого мы смотрели (с паузами, обсуждением, анкетированием) фильм Сергей Дубинкина «Вяземский котёл». Это, на мой взгляд, не столько документальное исследование событий, сколько яркий эмоциональный возглас: «Как можно было предавать забвению тех, кто воевал и погиб в сражении, которое было неудобно вспоминать из-за колоссальности учинённого нам разгрома?!» Эта эмоция особенно понятна тем, у кого (как у меня или С. Дубинкина) там, в этом котле, оказались наши прадеды, ушедшие в московское ополчение. После фильма я повторил свой вопрос в иной форме: «Нужно ли нам вспоминать не только победы, но и трагические поражения?» – и теперь почти все (но не все, что тоже очень хорошо – хватит с нас единомыслия) заявили: «Да, нужно помнить и поражения!»

На мой взгляд, один такой открытый и сложный разговор на «больные» темы делает для «формирования у школьников нравственных ценностей» (официальная цель заседания клуба) больше, чем сотни заготовленных правильных речей. И приятно, что некоторые присутствующие учителя именно за это в конце и поблагодарили организаторов.

С предыдущим противоречием неразрывно связано и следующее –

между стремлением к объективной истине, научной правде и «политическим заказом на её правильную оценку и трактовку». Начиная с «Повести временных лет» (которая, по мнению исследователей, была написана Нестором и тут же – после прихода к власти в Киеве Владимира Мономаха – отредактирована) и далее до наших дней правящие политики очень беспокоятся, как историки будут освещать их деяния. Символом этого беспокойства, конечно, является сталинский «Краткий курс истории ВКП(б)», который чётко обозначил, кого (вопреки реальным фактам) надо в СССР 1930–1950-х годов считать героями революции, а кого её предателями, т.е. определил, «кто плохой, а кто хороший». Люди, для которых история – это не орудие пропаганды, а наука, способ познания себя и культуры своего народа, конечно, никогда не смогут согласиться с таким насилием над стремлением к истине. Ведь это стремление невозможно без свободы поиска и мысли, без права на сомнения, без опоры на факты и аргументированные дискуссии. Не случайно поэтому многие предлагают считать историей только то, что было 20, а лучше 50 лет назад (когда сходят с политической сцены заинтересованные лица). Однако есть и другой взгляд. В. Мединский пишет: «Если советский миф о войне устарел, его надо отмыть... Факты сами по себе значат не очень много. Скажу ещё грубее: в деле исторической мифологии они вообще ничего не значат. Всё начинается не с фактов, а с интерпретаций. Если вы любите свою Родину, свой народ, то история, которую вы будете писать, будет всегда позитивна. Всегда!» [2].

В заключение упомяну противоречие, благодаря которому, судя по СМИ, и возродилась у нынешнего руководства страны идея «единого учебника истории», – между общенациональным (общегражданским) историческим мифом и мифами регионально-этническими. Под историческим мифом мы подразумеваем безусловно искажённые, но не полностью выдуманные, а главным – устоявшиеся массовые представления о наиболее важных для страны

явлениях её истории. Для таких многонациональных стран, как Россия, этот миф объективно не может быть единым. Ведь память о взятии Казани Иваном Грозным в русской культуре – это собор Василия Блаженного (Покрова Пресвятой Богородицы), а в татарской культуре то же событие – это разрушение мечети Кул Шариф.

Празднование юбилея Куликовской битвы в 1980 г. (события, безусловно, знакового для русского национального сознания) в школах Татарстана приводило к межнациональным раздорам и попыткам школьников «восстановить историческую справедливость» – для каждого в своём понимании.

В 2003 г. во время экскурсии по Казанскому кремлю два сотрудника исторического музея Татарстана говорили мне примерно так. Русский: «Значит, вот там стояла *наша* батарея, которая по *ним* на этой стене стреляла...» Татарин (с улыбкой отодвигая русского): «Значит, здесь на стене стояли *наши*, а вот там – была *их* батарея». Главное в этом диалоге, что он проходит с улыбкой. Мне кажется, только так, не пряча «трудные» страницы прошлого, можно не «тянуть» оттуда былую вражду, а жить рядом, и при этом каждому оставаться самим собой.

3. История как школьный предмет впитывает в себя абсолютно все перечисленные выше научно-исторические и культурно-исторические противоречия. Однако помимо них есть проблемы, которые порождены спецификой преподавания истории в школе. Кратко перечислю главные:

1) Противоречие между бытовыми и массовыми представлениями об истории и постоянно уточняемыми научными представлениями. Бытовые представления прочны и легко доступны через массовую культуру школьникам и их родителям. Но эти представления насыщены как сложившимися мифами, так и откровенной псевдоисторией, порождённой фантазиями некоторых слишком увлечённых людей. В результате учителю приходится доказывать ученикам и родителям, что «Новая хронология» А. Фоменко – это не научный труд; сюжеты компьютерных игр

не могут рассматриваться как исторические источники; фраза из песни группы «Любэ» про Аляску «Екатерина, ты была не права...» вовсе не означает, что русские владения в Америке продала Екатерина II, так как это произошло на 100 лет позже, и т.п.;

2) Противоречие между богатством и сложностью научной реконструкции прошлого и необходимостью её упрощения до уровня восприятия школьниками разных возрастов. Проблемные вопросы и оценки надо отражать в процессе школьного преподавания истории, тщательно выбирая, какие фрагменты научно-исторических проблем и спорных вопросов можно всерьёз поднять в 3–4-м классах, какие – в 5–6-м и 7–9-м, а какие – в 10–11-м классах. В этом смысле современная концентрическая система преподавания (критикуемая половиной профессиональных историков) имеет свои плюсы, позволяя в старших классах вернуться к древней, средневековой и новой истории на более высоком уровне сложности;

3) Противоречие между «описательным характером» предмета «История» и необходимостью активного, деятельностного освоения содержания образования. В этом смысле интересный спор произошёл у меня с одним из московских учителей на курсах повышения квалификации. Мой коллега настаивал, что лекция – это самый эффективный способ преподавания, поскольку за короткое время позволяет дать ученикам большой объём фактов и вообще исторической информации. Я же возражал, утверждая, что эффективность лекции – это всего лишь 20–30% усвоения сообщённой информации, а эффективность практикума (например, самостоятельной обработки учениками текстов через продуктивные задания) – это уже 60–80%. Но в чём я согласен с моим коллегой? Трата часть времени практикума на самостоятельную интеллектуальную деятельность детей, мы, конечно, уменьшаем объём «выдаваемой» за тот же урок информации. Тут приходится выбирать: «лучше больше, но хуже» или «лучше меньше, да лучше»;

4) Противоречие между официально обозначенным деятельностным подходом к изучению истории (стандарт 2004 г., ФГОС) и преимущественно знаниевыми формами проверки результата (большая часть заданий ЕГЭ). Очевидно, что переработка основного массива заданий ЕГЭ явно запоздала и отстала как от жизни, так и от здравого смысла. Однако этот процесс начался. С 2012 г. изменена спецификация заданий ЕГЭ и ГИА, и теперь каждое задание соотносено с тем, какое требование ФГОС (умение, а не знание) оно должно проверять. Теперь дело за нами – профессиональным сообществом. Мы должны перестать ждать, что кто-то переведёт нам задания ЕГЭ в деятельностную форму, и чем быстрее займёмся этим сами, тем быстрее получим новые, более адекватные задания.

Данная статья – это не просто набор доказательств того, что «История» в школе не может быть предметом без внутренних противоречий, но и постановка вопросов: а что же нам с этим делать? Как разрешать эти противоречия? Над поставленными вопросами мы – авторы учебников по истории Образовательной системы «Школа 2100» – думали 12–15 лет назад, когда начинали свою работу. В итоге появились правила, с помощью которых мы пытаемся преодолеть неизбежные противоречия нашего предмета, вот они.

– Любой исторический сюжет, противоречивый по трактовкам и оценкам, излагать в виде фактов и оценок современников так, чтобы читатель мог увидеть процесс с разных сторон, рассмотреть все его грани, и люди самых разных взглядов не смогли бы сказать: «Вы нам предлагаете одну единственную версию, неправильную с нашей точки зрения».

– Полностью избегать своих собственных, авторских оценок противоречивых событий, явлений и т.п. Высшая похвала – это мнение рецензента о нашем первом учебнике, высказанное ещё в 1997 г.: «Мы так и не поняли, вы сами-то за кого – за белых или за красных?»

– Вместо готовых подробных выводов в конце текстов предлагать в их начале продуктивные задания, требу-

ющие от учеников самостоятельно проанализировать приведённые в тексте факты и сформулировать собственные аргументированные выводы или оценки. Иными словами, наша главная цель – не навязывать мнения, а учить размышлять.

Конечно, это только часть решения проблемы противоречивости предмета «История». Предлагаю совместно искать ответы.

Литература

1. Данилевский, И.Н. Призрак желательной истории : Суды, прошлое и наши современники / И.Н. Данилевский // Родина. – 2003. – № 12.

2. Мединский, В. Война : Мифы СССР. 1939–1945 / В. Мединский. – М. : Олма Медиа Групп, 2010.

3. Мельтюхов, М.И. Упущенный шанс Сталина : Советский Союз и борьба за Европу. 1939–1941 / М.И. Мельтюхов. – М. : Вече, 2000; Исаев, А.В. «Котлы» 41-го : История ВОВ, которую мы не знали / А.В. Исаев. – М. : Эксмо, Яуза, 2005; Солонин, М.С. Другая хронология катастрофы. 1941 / М.С. Солонин. – М. : Эксмо, 2011; Лопуховский, Л.Н. Прохоровка без грифа секретности / Л.Н. Лопуховский. – М., 2009; Ивлев, И.И. «А в ответ тишина, он вчера не вернулся из боя» / И.И. Ивлев // «Умылись кровью?» : Ложь и правда о потерях в Великой Отечественной войне. – М. : Эксмо, Яуза, 2012.

4. Никулин, Н.Н. Воспоминания о войне / Н.Н. Никулин. – СПб. : Изд-во музея Эрмитаж, 2008; Шумилин, А.И. Ванька-ротный : Фронтовые мемуары 1941–1945 [Электронный ресурс] / Шумилин А.И. – <http://nikshumilin.narod.ru/>

5. Хорошкевич, А.Л. Открытие новгородских берестяных грамот в историографическом контексте начала 50-х годов XX в. / А.Л. Хорошкевич // Берестяные грамоты : 50 лет открытия и изучения. – М. : Индрик, 2003.

6. Клейн, С. Спор о варягах : История противостояния и аргументы сторон [Электронный ресурс] / С. Клейн. – http://statehistory.ru/books/18/Lev-Kleyn_Spor-o-varyagakh/7

Дмитрий Даимович Данилов – канд. истор. наук, руководитель коллектива авторов учебников непрерывного курса истории (5–11-й классы), координатор направления «История и обществознание» в Образовательной системе «Школа 2100», лауреат Премии Правительства РФ в области образования, г. Москва.