

А. Б. Соколов

Развитие критического мышления студентов в курсе «Школьный учебник истории в Англии и Соединенных Штатах Америки»

В статье представлен анализ опытной работы по развитию критического мышления студентов в процессе изучения курса «Школьный учебник истории в Англии и Соединенных Штатах Америки».

Ключевые слова: критическое мышление, школьный учебник истории, студенты.

A. B. Sokolov

The Development of the Students' Critical Thinking in Teaching «School History Textbook in England and the United States of America»

The article contains the analysis of the experimental work for the development of students' critical thinking in the course «School History Textbook in England and the United States».

Key words: critical thinking, school history textbook, students.

Актуальность темы исследования определяют два вида противоречий. *Во-первых*, сложилась ситуация, при которой школьный учебник для большинства учителей превратился в доминирующее, если не единственное педагогическое средство, определяющее содержание и построение урока истории. Американский автор Дж. Лоуэн автор книги «Ложь, которую рассказал мне учитель истории», назвал это явление «тиранией учебника» [3, с. 214]. Практика рекомендации или допуска учебника в школу вовсе придает учебникам едва ли не сакральный статус. В то же время университетские курсы дидактики, как правило, ограничены краткой практической информацией об учебниках и почти не развивают умение анализировать их критически. Будущие учителя должны понимать, что учебник – это нарратив, презентующий определенный вид правды, базирующийся на идеях своего времени и того общества, в котором он создавался, или выражающий представления некоторых социальных или властных групп. От учителя требуется осознание того, что учебник истории – это не квинтэссенция правды о прошлом, а социокультурный феномен, вероятно, рассказывающий больше не о прошлом, а о настоящем. Как писали британские авторы, «люди предпочитают рассказывать о случившемся с ними не так, как это было на самом деле, а как они сами предпочитают помнить. Нации делают то же самое» [6, с. 6].

Во-вторых, вопреки тому, что формирование критического мышления рассматривается как в западных странах, так и в нашей стране как одна из главных задач исторического образования, ее никак нельзя считать решенной. Американский автор замечал: «Приходится нередко слышать, как историки говорят, что хотят сделать своих студентов «мыслящими критически», но что это означает? Что именно отличает критически мыслящего человека? Отличается ли критическое мышление в истории от критического мышления в других дисциплинах?» [1, с. 71]. Критическое мышление занимает важное место в психолого-педагогических исследованиях. Мы все более или менее одинаково понимаем, что означает это понятие, но точно сформулировать его смысл не просто. В контексте исторического образования значимым представляется подход, концентрирующийся на оценке способности обучаемого анализировать различающиеся точки зрения. Как отмечал Э. д'Энжело, один из первых представителей педагогики критического мышления, «оно представляет собой процесс оценивания утверждений, аргументов и опыта. Операционное определение критического мышления включает все отношения и умения, используемые в этом процессе оценивания» [2, с. 7]. Предпосылками критического мышления он считал: интеллектуальное любопытство, побуждающее задавать вопросы и искать на них ответы; объективность, означаю-

щую опору на эмпирические доказательства, а не на эмоции и субъективные факторы в выводах; непредубежденность, то есть готовность рассматривать различные представления как возможную истину; гибкость, позволяющую отказаться от догматических взглядов; интеллектуальную честность, помогающую принимать утверждения, обеспеченные достаточными доказательствами; систематичность; настойчивость в поиске решений обсуждаемых проблем; готовность принимать выводы, подтвержденные доказательствами; уважение к иным точкам зрения. В области общественных дисциплин особая значимость придавалась им отделению фактов и доказательств от мнений, слухов, мифов и пропаганды. Похожее определение предлагал и другой американский автор К. Мессимер: «Критическое мышление – это принятие во внимание альтернативных аргументов в свете их доказательности» [4, с. 31].

Теоретическим основанием для критического анализа школьного учебника могут служить идеи известного теоретика и историка Й. Топольски, раскрывшего стратегии конструирования исторического нарратива. По мнению этого ученого, отбор материала и его иерархия приобретают особую значимость в учебных текстах, в которых функция убеждения имеет ключевой смысл. Авторы учебников должны принимать во внимание не только уровень знаний обучаемых, но и способность мыслить исторически [5, с. 15].

В 2009–2010 и 2010–2011 учебных годах мною был прочитан курс по выбору «Школьные учебники истории в Англии и США (XIX–XX вв.)» для студентов V курса исторического факультета ЯГПУ. Главная педагогическая цель курса заключалась в формировании у студентов навыков критического мышления в работе со школьными учебниками истории. Актуализация проблемы была осуществлена на вводном занятии, посвященном анализу раздела «Кавказская война» из параграфа «Россия в царствование Николая I», учебника А. Н. Сахарова и А. Н. Боханова «История России XVII–XIX вв.» (издание 2003 г.). Обсуждение проводилось по вопросам, позволяющим обратить внимание на особенности конструирования текста и характер «послания», сообщенного учащимся. Среди вопросов были такие: как в тексте разъясняются причины войны России на Кавказе? Какие слова использованы для характеристики черты характера, образа жизни, ментальности народов Кавказа? Как описаны способы ведения военных действий обеими сторонами? Как объясняются трудности, с

которыми столкнулась русская армия? Кого учебник называет «врагами России» и почему? Почему большое место отведено Шамилю? Какой урок усваивают школьники из его биографии (в том виде, в котором она представлена)? Как в тексте описаны русские, царская семья, сама Россия? Что можно сказать об использовании в параграфе исторических источников? Как представлены визуальные материалы – как самостоятельные источники для работы школьников или как иллюстрации к авторскому тексту? Видятся ли вам в тексте схожести и аналогии с современностью? Если да, какие? Какой политический урок будет усвоен школьником после работы с текстом данного параграфа? Забегая вперед, отметим, что все студенты, за одним исключением, выбрали для самостоятельного анализа в итоговой работе одну из частей именно этого учебника. Что касается курса в целом, то он включал темы по развитию исторического образования и эволюции школьного учебника истории в Англии и США со времени появления урока истории (примерно вторая четверть XIX в.) до наших дней. Акцент был сделан на анализе изменений, которые претерпел учебник истории в контексте социокультурных сдвигов, на раскрытии стереотипов и предубеждений, являющихся частью нарратива школьных учебников.

В 2009–2010 учебном году в ходе изучения курса проводилась опытно-экспериментальная работа, направленная на выявление уровня готовности студентов к анализу школьного учебника истории как социокультурного феномена. В экспериментальной группе было 16 студентов, все согласились участвовать в работе, смысл которой был разъяснен им. Уровень группы был низким. В ней было всего двое студентов, средний балл которых составлял от 4,6 до 5, один студент с баллом между 4,1 и 4,5, два студента с баллом между 3,6 и 4, а большинство (11 человек) имели средний балл от 3 до 3,5. В работе участвовало 11 девушек и 5 юношей. Ход и результаты опытной работы обсуждались на заседании международного семинара по программе SOTL (Scholarship of Teaching and Learning) в Центрально-Европейском университете (г. Будапешт) в 2010 г., а также докладывались на конференции им. К. Д. Ушинского в ЯГПУ в 2011 г.

Принципиальное значение имел вопрос о способах определения результатов опытной работы. Скептически оценивая возможность измерения критического мышления квантитативными мето-

дами, я искал альтернативные возможности. Были избраны три главных способа «обратной связи».

1) После каждого занятия студенты заполняли листок, указывая в нем, чем они были более всего удивлены в рассказе преподавателя (от 3 до 5 позиций) (*surprise paper*, листок удивления). Мы исходим из того, что новые данные в области, казалось бы, давно знакомой студентам (школьный учебник!), вызвавшие удивление – стимул для развития критического мышления.

2) Студентам было предложено подготовить итоговую работу, представляющую собой самостоятельно проведенный анализ одного параграфа любого российского школьного учебника истории, используемого сегодня в средней школе. Эти работы позволили определить, в какой степени студенты сумели «ухватить» концепцию социокультурного подхода к анализу учебников, осознать ограниченность школьного учебника, продемонстрировать качества критического мышления.

3) Интервью были проведены с двумя бывшими студентами примерно через полгода после окончания спецкурса, еще двое ответили на поставленные вопросы в электронной переписке. Разумеется, всем полученным данным был придан анонимный характер.

При изучении регулярно заполнявшихся листков обнаружили два главных источника удивления. Во-первых, студенты обратили внимание на то, что показалось отличным от привычных суждений о роли истории и школьного учебника. У них возникло сомнение в том, что знакомая им система исторического образования – единственно возможная и идеальная. Многие осознали, что обучение истории – это не просто запоминание фактов, но и внедрение в сознание учащихся идей морального, политического и иного характера. В несколько наивной форме эта мысль выражена одним из студентов так: «Всегда поражало и, видимо, будет поражать влияние учебников на умы детей, насколько сильно можно ими манипулировать, а сами они ничего и не поймут». Во-вторых, в восприятии студентами материала курса отразились некоторые стереотипы, присущие части современного российского общества.

Поводом для удивления было то, что прежде государство не уделяло такого внимания историческому образованию, да и вмешивалось в дела образования куда меньше, чем сегодня. Это рассматривается рядом студентов как дело неестественное – они слишком привыкли к современной ситуации, когда историческое образование целиком контролируется и регулируется правительст-

венными органами. Вот только один комментарий: «Мне кажется, что правительство в Англии должно было взять инициативу в школьном образовании гораздо раньше». Студенты недоумевают, почему для Локка история стояла вровень по значимости с верховой ездой или фехтованием. Они не ожидали узнать, что учебник истории современного типа появился только в XIX в., а пособие по истории, выпущенное в Англии в 1795 г., было написано стихами. Это вызвало такие комментарии: «История в стихах – интересная и умная вещь», «Мне очень понравилась идея обучения истории в стихотворной форме». Многие студенты удивлены тем, что в Англии в прежние времена, а в большой степени и сегодня, учителя выбирают учебник в соответствии с собственными предпочтениями. Многие удивлены, как Англия могла обходиться без национальных стандартов до 1988 г., и что дебаты о стандартах в США в 1990-х гг. достигли уровня культурных войн.

Краткие ремарки продемонстрировали отсутствие у ряда студентов ясного представления о сущности понятия «патриотизм». Следуя за преподавателем, они приняли мысль, что к концу XIX в. учебники стали более патриотичными и даже националистическими по сравнению с более ранним временем. Но во многих случаях это не помогло им критически отнестись к собственным представлениям. В частности в замечаниях, относящихся к американским учебникам, явно заметны черты «антиамериканизма» ментальной характеристики, присущей части наших соотечественников. Вот некоторые примеры: «Хотелось бы знать, что Рагг (речь идет об авторе серии учебников 20–30-х гг., левом американском педагоге – А. С.) пишет о культуре США (говорит ли он о том, что она существует не так давно)». Или: «Удивительным стало высказывание Ральфа Эмерсона» (речь идет о фразе, использованной как эпиграф в одном из учебников: «Америка – это просто синоним Возможности»). Другие примеры: «Мне очень понравилась информация о Гарольде Рагге, потому что он не побоялся открыто высказать свое отношение к ситуации в США»; «Слишком навязчивым показалось желание американцев выставить себя в лучшем свете». Один комментарий по поводу Рагга звучал так: «Он был смелым человеком, потому что говорил правду, хотя его сильно критиковали. Я думаю, что учебники надо писать таким же образом». Только четыре студента «уловили» главное в этой теме – отражение в критических учебниках Рагга социокультурной атмосферы (кризис 1929 г. и великая

депрессия). По словам одного из них, удивила «связь обстановки внутри страны с популярностью учебника какого-либо автора, на примере Рагга». Другой пример дискурсивной интерпретации ремарок студентов в «листочках удивления» стал неожиданностью для самого преподавателя. Было упомянуто о том, что в расовых теориях конца XIX в., отразившихся в американских учебниках того времени, белую расу еще называли кавказской. Вдруг в 4-х работах студенты выразили по этому поводу удивление. Это отражает стереотип отношения к народам Кавказа, имеющийся в общественном сознании. В свете дискурса о религии в современном российском обществе не удивляют такие комментарии студентов: «Было неожиданностью узнать о скептическом отношении к возможности использования религии в обучении истории»; «было удивительно услышать, что религия была способом формирования морального облика низших классов общества». После обсуждения современных школьных учебников Англии и США студенты были единодушны в определении черт, отличающих их (особенно британские) от российских: исчезновение авторского нарратива, многообразие визуальных источников, акцент на развитие умений и работу с документами. Как выразилась студентка, подразумевающая параграф одного из британских учебников: «С удовольствием бы поиграла в ролевою игру «Версальский мир». В целом, часть студентов в поурочных листочках проявила степень понимания идей курса. Комментарий в одной из работ может показаться трюизмом, но он важен: «Работая с текстом, необходимо обращать внимание на мелкие детали».

В основу оценивания эффективности работы положен анализ итоговых работ студентов, представлявших самостоятельный анализ одного из параграфов школьного учебника. Они показали, что в целом уровень критического мышления студентов невысок. При анализе выявилось две тенденции: одна, отражающая следование стереотипам, и вторая, проявившаяся в критическом осмыслении позиции авторов учебника. Две из 16 работ не содержали даже элементов критического анализа, а предлагали простое повторение содержания раздела без какой-либо рефлексии по поводу позиций автора. Однако большинство студентов осознало, что требуется установить связь между текстом учебника и временем, когда он написан. К сожалению, многие не сумели характеризовать тексты в контексте времени, а вместо этого искали прямые аналогии между временем, описы-

ваемом в параграфе, и временем и даже годом издания книги. Иногда они принимали к сведению не общие тенденции, а конкретные события, произошедшие в том или ином году (включая в одном случае упоминание об «олимпийских играх 2006 г. (год издания учебника) в Турине, на которых российская команда заняла 4 место»). Многие аналогии, которые они находили, выглядят искусственными и даже странными, что свидетельствует о низком уровне исторического сознания. Например, в одной из работ проводилась прямая связь между императрицей Екатериной II и Путиным: «Президент В. В. Путин, как и Екатерина II, проводит реформы, в которых очень нуждается Россия, эти реформы необходимы для развития гражданского общества в нашей стране, для эффективной экономики и успешного развития общества». В этом случае студентом была даже составлена таблица для иллюстрации таких аналогий. Нет необходимости доказывать, насколько ошибочным, тем более для историка, является в этом примере сопоставление таких различных институтов, как Уложенная Комиссия 1767 г., «которая включала избранных представителей почти из всех сословий и народов», и создание в декабре 1999 г. Центра стратегических исследований, «включившего лучшие интеллектуальные силы общества для выработки рекомендаций правительству». Или другой пример аналогии из той же таблицы: «введение деления на губернии и начало самоуправления при Екатерине» и «изменение принципа формирования совета федерации, посты руководителей территорий стали постоянными, что помогло снизить злоупотребление власти и чиновников». Как видно, в этом случае студент вообще не понимает, что такое самоуправление. Также нельзя считать уместной прямую параллель между восстанием Пугачева и Чечней.

Другая черта многих работ, свидетельствующая о низком уровне критического мышления, проявилась в некритичном принятии пропагандистских парадигм, например, о «лихих 90-х», после которых последовал спасительный период правления Путина. В начале 2000-х гг. «Россия должна была решить проблемы усиления экономической и политической стабильности, национальные и социальные проблемы, накопившиеся в 1990-х». Один автор делает удивительное сравнение такого рода: время опричнины при Иване Грозном было тяжелым для крестьян – тогда государство повышало налоги, чтобы оплатить военные расходы. В этих условиях многие покидали деревни, чтобы спастись от бояр и богатых монастырей; «практи-

чески тот же процесс происходил в России в 1990-х гг.». В другой студенческой работе отмечалось: «Текст был написан и опубликован в 2003 г., это было время восстановления страны, экономического и геополитического, укрепления вертикали власти, время реформ и большой зависимости от лидера страны». У другого студента читаем: «Учебник был написан в 2005 г., это было время укрепления демократии и отношений с Европой». Еще один студент писал: «Начало XX в. в России было временем укрепления государственного аппарата, президентства, международных позиций страны, усиления борьбы против террористических угроз, роста экономического благосостояния населения». Только в одной работе было указано на ограничение свободы прессы и свободы слова. Как видим, многие студенты воспроизвели стереотипы официальной пропаганды. В некоторых работах можно найти проявления эйджизма и националистические предрассудки. Например, в одной из работ говорится об изображениях в учебнике нерусских народов Сибири. По этому поводу сказано, что «чукча и бурятка на картине уже в возрасте или близко к тому. Можно было дать больше картинок с молодыми людьми, детьми, улыбающимися и занятыми чем-нибудь полезным взрослым».

Язык некоторых студенческих работ свидетельствует не только о неумении формулировать свою мысль, но и о незнании исторического мышления, что ведет к смещению исторических контекстов и использованию несвойственных описываемому времени понятий. Так, использование для характеристики царя Алексея Михайловича, правившего в середине XVII в., слов современного «предпринимательского» дискурса выглядит странно: «Современный мир меняется. Теперь организация (какая – А. С.), как правило, строится не на авторитарных, а на партнерских началах. Авторы текста отмечают данные тенденции и во времена Алексея Михайловича. Его служащие ему помощники (так в тексте – А. С.) Алексей Михайлович шел на компромиссы, умел предотвращать конфликтные ситуации. Таким образом, школьник знакомится с навыками делового человека». Далее в работе сказано так: «Авторы воспитывают у детей любовь к образованию. Через личность Алексея Михайловича показывают, какая жизнь может быть интересная и разнообразная у образованного человека разносторонних знаний, интересов и увлечений».

Тем не менее, в большинстве работ, как минимум, в девяти, прослеживается противополож-

ная тенденция, свидетельствующая о формировании у студентов навыков критического анализа учебника. Во многих работах студенты указали на ограниченность, свойственную рассмотренным ими текстам как патриотическим нарративам, на присутствие патриотической, а в некоторых случаях, по их словам, националистической риторики. Это особенно заметно в параграфах, рассказывающих о внешней политике России. Так, по словам студента, «Россия в конце XIX в. описывается как могучая империя, достойно преодолевающая все трудности». В анализе параграфа о внешней политике Александра III было указано на фразу учебника «Россию боялись и с ней считались»; студент обратил внимание на использование в нем таких эпитетов, как «великая, сильная, самая большая, прочная, общепризнанная и т. д.». По словам студента, анализировавшего позицию России накануне и во время Крымской войны, авторы изобразили ее как миролюбивую страну и великую державу, способную успешно противостоять натиску врагов. Студент подчеркивал: «И все же были причины, по которым Россия проиграла войну, в тексте учебника не указано ни одной. Скорее даже вообще не говорится, что Россия проиграла, а закончила ее в неблагоприятных условиях». При анализе политики Екатерины II внимание студента привлекло название параграфа «Могучая внешнеполитическая поступь империи». Студент указал на попытку оправдать участие в разделах Польши тем, что в отличие от союзников Россия получила только древние русские земли; учебник «приведет школьников к выводу, что внешняя политика России в указанный период была не завоевательной, Россия просто возвращала свои исконные земли, причем старалась это делать мягкими способами». Некоторые студенты указали на противопоставление в учебнике русских и России с другими странами, причем сравнение всегда в пользу России. В одной из работ отмечалось, что в описании покорения Поволжья и Сибири Россия изображена как «прогрессивная страна», реализующая свою цивилизаторскую миссию и дающая знания народам, которые были знакомы только с племенными отношениями. В XVIII в. «с помощью русских народы Сибири научились заниматься сельским хозяйством, строить деревянные дома с печами. Так подчеркнута цивилизаторская миссия русских по отношению к другим народам». Студенты заметили, что учебник изображает европейские страны «врагами России» или, по меньшей мере, недружественными державами. Среди врагов на первом месте

Англия, а также Турция и Франция. Один студент обратил внимание на высказывания в учебнике, относящиеся ко времени польского восстания 1863 г.: «Европейские страны были опьянены антирусской риторикой»; «Они испытывали маниакальный страх мифической угрозы со стороны России». Как заключено в одной из работ, «вся история XIX в. показана как борьба «замечательного» русского самодержавия против внутренних и внешних врагов. Те, кто поддерживал царизм, представлены положительно, те, кто не ладил с самодержавием, почти без исключения изображены как враги отчизны (декабристы, западники, народники). В этой связи отмечу, что некоторые студенты продемонстрировали внимание к языку учебника и к выбору иллюстраций. Указания на термины, использованные авторами для характеристики присоединения новых земель: слово завоевание не употребляется, зато говорится о расширении, продвижении. Наоборот, чукчи атаковали пришельцев. Все это показывает другие народы как жаждущих крови, носящих оружие и не умеющих идти на компромисс первобытными племенами, в которых почти нет разумного. В противовес местным жителям Россия представлена в самых светлых тонах». Студент заключал, что «ученикам агрессивно навязывается правильная, по мнению Сахарова и Боханова, точка зрения, что Россия – это мирная и прогрессивная держава, которая постоянно подвергается нападкам своих менее развитых соседей. Все это очень напоминает националистические учебники США XVIII–XIX вв.» В другой работе, посвященной населению России во второй половине XVIII в., тоже говорится о противопоставлении русского и нерусского населения: «Нерусские народы, за исключением немногих, описываются как недостаточно развитые, а русские – как распространители европейской культуры и образа жизни».

Студенты критически оценивали подходы, посредством которых авторы описывали царей и других исторических героев. Они обнаружили почти открытую идеализацию царей романовской династии. Это относится не только к Петру I, восхваление которого имело давнюю традицию, но и к его предшественникам Михаилу и Алексею, и преемникам, особенно Николаю I и Александру III. В работе студента отмечалось, что вопреки сведениям ряда источников «первый Романов изображается как умный и спокойный правитель, осторожный, но последовательный в своих решениях, идеальный отец семейства, обладающий высокими моральными принципами, заботивший-

ся о народе». В особой степени этот учебник идеализирует Николая I. По этому поводу один из студентов замечал, что в нем не найти разных оценок, дававшихся Николаю историками, авторы прославляют его «мудрость» и даже непрямо противопоставляют его брату Александру I, чем «они хотят доказать, что демократические реформы не для России, потому что они ведут, даже во Франции, к революции и «хаосу». В этой работе указывалось, что авторы учебника игнорировали негативные черты характера Николая: «Равнодушие к людям, надменность, он не терпел независимой мысли, требовал беспрекословного подчинения себе». От внимания студента не укрылось и то, что авторы высоко оценивали окружение царя, особо выделив Бенкендорфа и Уварова. С иронией студент заключает слова «способные деятели» в скобки. В этой работе указывается, что школьники увидят в учебнике «полное оправдание и даже поощрение деятельности Третьего отделения», и «благодаря такой интерпретации материала в школьниках воспитывается» представление, что главными качествами государственного человека являются «преданность, подчинение, готовность служить государю».

Как и Николай I, Александр III – объект восхищения для авторов учебника, и студенты это заметили. Он – личность и политический лидер, обладающий многими талантами. Он «и военный («смелый, осторожный командир»), и семьянин, и милосердный правитель, и коллекционер. Подчеркивается созидательное начало в личности Александра III в области развития культуры (основание Исторического музея), в области развития транспортной инфраструктуры (железная дорога). Его дела величественны, грандиозны (строительство грандиозной железнодорожной магистрали через всю Сибирь)». Студент отмечал, что учебник подчеркивал «трудность» работы императора и приводил следующую фразу из текста: «Самодержавная система работала на полную силу, но это требовало огромных затрат времени, душевных и физических сил от самого самодержца». Александр III делал все, чтобы укрепить государство и бороться с терроризмом, являвшимся «позором для России». Борьба против внутренних врагов была миссией всего народа страны. По этому поводу студент замечал: «Авторы учебника пытаются донести до учащихся, что такой царь может принимать только верные решения. Именно такой правильный руководитель нужен современной России. А точнее такой руководитель уже есть, и все его начинания необходимо поддержи-

вать для того, чтобы как можно быстрее укрепить положение России». Студент пишет: «Авторы на примере Александра III формируют образ эффективного руководителя страны (милосердного, разумного, образованного и т. д.), принимающего правильные государственные решения (укрепление государственности, военного потенциала, повышение уровня жизни населения)». Лишь такое, (и никакое иное) «правильное» правление с сильным руководителем, без революций, волнений, резкой критики официального политического курса будет способствовать развитию России, современной России», – так совершенно точно студент передал смысл «послания», содержавшегося в тексте учебника.

Другой участник группы обратил внимание на роль, приписываемую в учебнике Победоносцеву, особенно в контексте православия, и писал: «Слова учебника имеют связь с тем, что происходит сегодня в сфере религии: «с 1880-х церковь пытались превратить во второе министерство просвещения». Студент находил образ Победоносцева, конструируемый в учебнике, односторонним. Не менее интересно то, как один из студентов отреагировал на описание в учебнике развития российской экономики и рабочего класса в конце XIX в. По его словам, цель учебника в том, чтобы убедить учащихся, что жизнь рабочих не была такой тяжелой, как они привыкли считать. Студент спрашивал, цитируя учебник: «После прочтения параграфа появляется непонимание: почему же случилась революция 1905 г., если к концу XIX в. «правительство добивалось положительных результатов», рабочее законодательство было «одним из самых справедливых в мире», в городах было справедливое самоуправление и все сословия пребывали в благоденствии?» Вывод студента звучал так: авторы учебника «следовали современной тенденции сглаживания событий». Это можно понять как признание того, что и сегодня есть тенденция к замалчиванию острых проблем, в том числе связанных с правами рабочих. И так, студенты привели немало свидетельств об односторонности учебника, опознав героев в правителях и их ближайших фаворитах. Они сомневаются, что это правильная интерпретация истории.

Некоторые студенты обратили внимание на гендерный дисбаланс в учебниках. Так, отмечалось, что имя Екатерины II употреблено реже, чем имена ее военачальников – «истинных героев параграфа». Пример из царствования Александра III формулировался так: «Мужчины изображены как творцы истории, они наделены следующими чертами: мудрые, справедливые, дальновидные, истинные патриоты». В целом, о гендерных стереотипах в работах студентов сказано меньше, чем можно ожидать, что видимо, говорит о недостаточной актуализации феминизма в российском обществе (самому понятию в обыденном сознании придается негативный оттенок).

Как итоговые студенческие работы, так и интервьюирование позволяют отнестись к проделанной работе с осторожным оптимизмом. Хотя общий уровень представленных работ не так хорош, как хотелось бы, ясно, что курс стал определенным вызовом для студентов, стимулом для того, чтобы посмотреть на учебники для школ через призму критического социокультурного подхода. Встретившись с незнакомым в области, казавшейся им хорошо знакомой, студенты двинулись по траектории: от удивления к сомнению, от сомнения к осознанной критике. Опытная экспериментальная работа подтвердила более или менее прямую зависимость между проявленным уровнем критического мышления и общими результатами, достигнутыми в процессе обучения.

Библиографический список.

1. Cutler, W.W. III. The Scholarship of Teaching and Learning and Student Assessment [Text] // *The History Teacher*. – 2006. – Nov. – V. 40 – N 1.
2. D'Angelo, E. *The Teaching of Critical Thinking* [Text]. – Amsterdam. 1971.
3. Interview with J. Lowen [Text] // *Social Education*. – 2000. – V. 64. – N 4.
4. Messimer, C. A. *Good Arguments. An Introduction to Critical Thinking* [Text]. – Prentice Hall. – 1990.
5. Topolski, J. *The Structure of Historical Narratives and the Teaching of History* [Text] // *Learning and Reasoning in History* / Ed. by J. Voss and M. Carreteto. – L. – 1998.
6. *What Shall We Tell the Children? International Perspectives on School History Textbook* / Ed. by St. Forster and K.A. Crawford. – Greenwich, Conn. – 2006.