

НЕКОТОРЫЕ ПРОБЛЕМЫ ИСТОРИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ

Ю.Л. Говоров

На протяжении всей истории России границы мысли охранялись в ней столь же строго, как и государственные, а история рассматривалась властями как «часть казенного имущества». Не потому ли, как отметил еще Н.В. Гоголь, «велико незнание России посреди России». А в советское время в стране, в которой всегда путали Слово и Дело, каждый историк имел еще и перспективу «постоять за свои убеждения сидя» по причине ассоциации его теоретического несогласия с практической нелояльностью режиму и «самому передовому учению».

На наших глазах на рубеже 80-90 гг. XX в. не только колесо Истории повернулось - с новой точки отсчета по-другому выглядят и историческая Перспектива, и Ретроспектива. Россия завязла в Прошлом, как раньше в Будущем (позади – непонятная ложь, впереди – непонятная правда). Давно известное опровергается или дополняется ранее неизвестным, привычные факты непривычно трактуются, на смену коммунистической мифологии приходят новые мифы, на месте прежней методологически дозированной официальной фальсификации истории расцветает ее плюралистическая вульгаризация, новые призраки будущего борются со старыми призраками прошлого... В общем – прогресс, если его понимать в т.ч. и как процесс смены одних заблуждений другими, налицо.

В условиях раскола российского общества История становится орудием, средством политической борьбы. Размер памятников, возведенных историей, всегда зависит от подсветки их лампочками политики по принципу: «не так важен факт, как его интерпретация» (не потому ли снова затрудняется доступ к архивам – «пороховому погребу истории»?).

Интерес к истории растет, а престиж историка-профессионала, доверие к нему – не очень. Нам, историкам, приходится выслушивать едкие замечания образованных людей, далеких от истории, о том, что она слишком часто переписывается. Плюсы исторической науки эти люди принимают за ее минусы (и хорошо, что переписывается, ибо история науки есть история преодоления заблуждений на базе нового отбора фактов и новой трактовки тенденций исторического развития). Ранее известный советский, а ныне за-

кордонный, мыслитель и общественный деятель Олжас Сулейменов утверждал, что каждое новое поколение «должно чувствовать себя последним верблюдом в караване», на которого взваливаются, кроме своих, еще и тюки, потерянные ушедшим вдаль караваном. Современные историки должны взваливать на горбы свои много тайн и загадок времен минувших (и помнить, что верблюд возит золото, а ест – колючку...)

За последние полтора десятилетия благодаря обилию научной (и не очень) литературы по конкретным вопросам истории (особенно российской), кипучей деятельности «первого учителя» истории Э.Радзинского, развитию новых исследований на междисциплинарной основе (история повседневности, военная история, интеллектуальная история и др.) **возможности познания фактической стороны истории заметно возросли**. Многоцветье и разнообразие палитры исторических исследований и повествований, дополняемое возможностями Интернета, всем удобно и интересно. Но каково вузовским преподавателям и, особенно, школьным учителям истории в этом обилии материала? Преподавателю недостаточно знать фактический материал по теме занятия (он его и в прежние времена, возможно, не в таком объеме, знал) – ему важно правильно расставить методологические акценты. Без светильника методологии историк-преподаватель в потемках – он может преподать только фактическую сторону, а не тенденции исторического процесса («вот только замучит, проклятый, ни в чем не повинных ребят, годами рожденья и смерти, да ворохом скверных цитат» - это о таком учителе). Отсутствие ощущения истории как процесса, незаметное в дискуссиях по конкретным проблемам, бросается в глаза при стабильном последовательном преподавании разных тем и курсов одним и тем же преподавателем.

К сожалению, в области методологии истории мы пока еще находимся на стадии завершения освоения мировой теоретической мысли и дебатов по поводу ее приложимости к российской цивилизационно-культурной специфике (проблема школьных учебников истории - лишь одно из проявлений столкновения взглядов). Основным же реальным практическим результатом методологических

НЕКОТОРЫЕ ПРОБЛЕМЫ ИСТОРИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ

исканий является (пока), в основном, **отказ от прежних аксиоматических истин и догматических основ:**

1) Если прежде главным требованием к историку была «идейность» известного окраса, то теперь – объективность и терпимость к чужим воззрениям. Особенностью исторической науки является ее концептуальная гетерогенность, проблема вечно меняющегося «правильного» понимания и «верного» подхода, «здорового консерватизма» и не менее здорового радикализма. Трудно поверить в объективность историка, находящегося в плену какого-то одного методологического подхода. Заведующий кафедрой истории древнего мира истфака МГУ профессор В.Кузищин [1], например, сформулировал пять основ и принципов «методологического плюрализма» в изучении и преподавании истории: сочетание и взаимодополнение формационного и цивилизационного подходов; социологическое направление, заложенное М.Вебером; теория социальной истории с исследованием менталитета, заложенная французской «Школой Анналов»; социальная история взаимодействия человека с природой; и традиционное фактографическое направление. Этот перечень основ при желании может быть продолжен (например, принцип историзма, мир-системный анализ...) - чтобы разгадать мир, надо на него смотреть разными глазами. Все это хорошо сопереживается с евро-американскими представлениями об изучении истории.

2) Цивилизационный подход потеснил прежде господствовавший формационный. Место логической формационной цепочки (пятичленка) все больше занимают другие, более очеловеченные (авторитаризм – тоталитаризм – демократия; классовое – национальное – общечеловеческое; достойное человека – недостойное его; моральная политика – аморальная...) При этом следует иметь в виду, что марксизм потерпел поражение как монополюбно господствующая идеология, но сохранил свои возможности в качестве методология исследования общественных и исторических процессов.

3) Произошел отказ от некогда декретированного сверху безоговорочного сочувствия «всегда справедливой борьбе масс против эксплуататоров». Опыт истории показал, что тоталитаризм – «живое творчество масс», попавших в ловушку шовинистической или уравнилельно-утопической идеи. Если не судить с позиций классового геноцида побежденных сытых культурных верхов голодными низами, то приходится признать: «эксплуата-

торское государство» - не столько аппарат насилия меньшинства над большинством, сколько инструмент гармонизации разнонаправленных интересов в обществе.

4) Одной из ключевых является проблема соотношения эволюционного и революционного путей решения проблем общественного развития. Даже если признать, что реформы всего лишь «побочный продукт» классовой борьбы, они способствуют эволюционному, относительно бесконфликтному развитию. Удачное реформирование – гарантия, что «не будет у революции начала». Отказ от реформ или их неудачное проведение способствуют росту социально-политического радикализма. История российская свидетельствует - радикализм хорош не как победитель, но лишь как побудитель умеренных к действию, т.е. к реформам (на то и щука в реке, чтобы карась не дремал). Революция – плата, кара, налагаемая историей на общество, не сумевшее вовремя и в необходимом объеме провести нужные для дальнейшего ускоренного развития реформы.

Изменения трактовки по ключевым проблемам исторической науки в перечисленных выше «точках отсчета» особенно способствовали пересмотру устоявшихся концепций и выявлению множества новых граней и тенденций исторического развития России. Очень важно, что при этом российское историческое сообщество в целом не поддавалось давлению модных в к.80-90 гг. радикально-западнических политических течений, стремившихся представить всю предшествовавшую им историю российскую в качестве «истории болезни» страны, которая вечно опаздывает, делает не то, не так, и не столько, сколько надо, чтобы «стать, наконец, страной европейской».

Подобные коллизии уже имели место в нашей истории: так, Н.Бердяев полагал, что почвенники-традиционалисты «любили Родину как мать, а западники – как дитя», над которым можно проводить любые социально-образовательные эксперименты по западным рецептам. А выдающийся историк-патриот Н.Данилевский безуспешно увещевал и тех, и других: «Ни истинная скромность, ни истинная гордость не позволяют нам называть себя европейцами» [2]. В соответствии с «маятником А.С. Ахиезера» расколотое в социокультурном плане российское общество уже в 15-й раз совершило инверсионный цикл от одной патовой ситуации к другой [3].

Проблемы изучения и преподавания истории находятся в центре внимания мировых научных и политических кругов – без све-

тильника истории и соответствующего исторического просвещения народа, начинающегося в школе, невозможно планирование и стабильность будущего развития. Так, в соответствии с документом Совета Европы СС-ED/HIST (96) 1(Страсбург, 1996) **главными целями школьного изучения истории в Европе являются развитие следующих знаний, умений и навыков:**

- понимать и осмысливать прошлое на основе критического анализа материалов, почерпнутых из разных источников;
- оценивать различные версии исторических событий, различать факты и точки зрения, выявлять ошибки, стереотипы и фальсификации;
- формулировать взвешенные обоснованные заключения на основе анализа имеющихся свидетельств;
- отдавать себе отчет в том, что эти заключения могут быть подвергнуты переоценке в свете новых фактов и толкований [4].

Еще более конкретно, в контексте общих задач развития личности и общества, сформулированы **цели изучения истории в школе по американскому стандарту:**

- познание прошлого (чтобы судить о последствиях решений, принятых отдельными людьми и обществом в целом, и об альтернативах развития);
- развитие исторического мышления (как основы цивилизационно-культурной и национально-государственной самоидентификации личности учащегося);
- развитие личности учащегося (на основе понимания разнообразия мира и проблем собственной жизни с позиции разных людей);
- позиционирование личности в плюралистическом обществе в качестве самостоятельной на основе терпимости, взаимоуважения и гражданского мужества [5].

В России формально тоже, прямо или косвенно, формулируются цели и задачи исторического образования и просвещения. Однако, как это у нас нередко бывает, целеполагание не подкрепляется соответствующей высоким целям государственной волей, материально-методической базой и методологической основой. Так, среди критериев конкурса 2002 г. на образцовые учебники для 9-11 классов в одном из пунктов содержатся практически взаимоисключающие требования «исходить из целостного методологического представления авторов об отечественной истории» и в то же время «отражать плюрализм в трактовках и подаче исторического материала». В итоге в XXI век школьни-

ки и учителя вошли, вооруженные 68 учебниками истории разных методологических уклонов [6]. К значительной их части предъявляются претензии в методико-методологической беспомощности (или в принципиальной беспринципности, оплаченной из средств зарубежных спонсоров) [7]. Они характеризуются европоцентризмом; пренебрежением к «ущербным» особенностям развития незападных стран, с одной стороны, и национализмом, с другой; стремлением «откреститься» от формационного подхода как «марксистской заразы» в пользу практически неразработанного цивилизационного подхода (одних определений термина «цивилизация» - более 40). Выход нашли в механическом переименовании «общественно-экономической формации» в «цивилизацию» или в ассоциации истории крупных стран с историей цивилизаций (история Российской, Китайской, Японской цивилизации...).

Известный поборник «открытого» (для Запада?) общества Дж.Сорос не скрывает, что насаждение «новых учебников, свободных от марксистской идеологии» является частью его усилий по реформированию российской системы образования [8]. Можно предположить мотивы многих авторов имеющих в настоящее время учебников: если «нецивилизированная» по их мнению страна не хочет кормить своих историков, то их прикормит «прогрессивный» Запад. «Это удивительный факт» - отмечает писатель Ю.Поляков, но за счет или при попустительстве государства «финансируется и развивается антигосударственная идеология» [9]. Это представляет прямую опасность для исторической памяти и нравственного здоровья нашего общества – контролирующей историю может контролировать и будущее.

Россия находится в состоянии затянувшегося системного кризиса. Особенность ее в том, что она «не может довольствоваться банальностью повседневного существования», так как «любое дело в России, не сопровождаемое высоким смыслом, теряет свое значение» [10]. Поэтому страна наша не сможет возродить былую мощь без объединяющей большинство общества оптимистической идеи, ориентира, перспективы – их поиск и ответ на вопрос относительно исторического предназначения России имеет не только теоретическое, но и практическое значение.

Отсутствие признанной историко-философской концепции России, в которой доктринально не третируется ни западная, ни восточная компонента российской истории и культуры – серьезная угроза ее националь-

НЕКОТОРЫЕ ПРОБЛЕМЫ ИСТОРИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ

ной безопасности, пока в понятие многонациональной «России» каждый вкладывает «свое» содержание. Становление такой концепции возможно как на путях конкретно-исторических исследований сугубо российских сюжетов, так и методами сравнительно-исторического анализа самобытного пути, пройденного Россией на фоне и под влиянием Запада и Востока, западных и восточных тенденций и традиций в российской истории. Смело можно утверждать, что без повышения культуры и совершенствования подготовки специалистов на исторических факультетах российских вузов поставленная выше проблема не может быть решена.

Можно высказать предположение, что «культура подготовки специалистов» - конкретно-историческое, относительное, изменчивое понятие, содержание которого определяется как национальными особенностями, так и рядом других параметров. В США, например, важнейшим элементом культуры педагогической деятельности преподавателя, кроме пары лекций и семинаров в месяц, считается его умение индивидуально на уровне политкорректности общаться со студентами по строгому расписанию в персональном кабинете с компьютером. У нас же общение со студентом на свободном стуле кафедры во время перемены – всего лишь мелкий преходящий элемент на фоне работы преподавателя со студенческими массами в составе групп и курсов...

Исторически сложилось так, что на Западе и в России диалектика постановки задач перед образовательной сферой и уровня готовности этой сферы к выполнению поставленных задач была противоположной. На протяжении полуторатысячелетней истории Запада шел эволюционный процесс постепенной и последовательной трансформации учебных заведений низшего уровня в гимназии, лицеи, колледжи, высшие профильные школы – институты, в университеты. Процесс этот сопровождался наращиванием академических прав и свобод, укреплением традиций ведения учебного процесса, взаимоотношений по линии студент-преподаватель. Новое наименование, соответствующее более высокому статусу, учебное заведение приобретало только после накопления нового качественного содержания и материальной основы – новая форма позволена только новому содержанию.

В отличие от Запада, Россия (в т.ч. и на советском этапе), как страна догоняющего развития, не могла позволить себе роскошь эволюционного развития системы образова-

ния, особенно высшего. Исходя из принципа «кадры решают все», государство российское сначала создавало университетскую форму-вывеску, как основание для соответствующего финансирования, после чего десятилетиями форма эта наполнялась действительно университетским содержанием. Путь, пройденный западными университетами за столетия, молодые российские университеты должны пройти за несколько десятилетий. Это не может не отразиться на качестве образования, особенно гуманитарного, которое требует существенной кадрово-материальной подпитки.

Нынешний уровень финансирования российской системы образования сохраняет возможности для работы преподавателя с курсами и группами, но сводит к минимуму важнейший элемент педагогической деятельности - индивидуальную работу со студентами как систему. Можно предположить, что КПД работы со студентами даже самого квалифицированного преподавателя вряд ли может быть намного выше степени материально-методического обеспечения учебного процесса (библиотека для историка - прежде всего!), если только преподаватель своим педагогическим мастерством и завышенной долей аудиторных занятий не компенсирует слабость материально-методической базы. Неизбежное следствие подобного положения – чрезмерная зависимость студента от преподавателя, что явно не способствует развитию исследовательских склонностей у будущего историка. Т.о., культура подготовки специалиста-историка скорее прямо, чем косвенно зависит от соответствующей материальной базы, которую общество предоставляет на обеспечение образовательных потребностей своих граждан.

Необходимым условием высокой культуры подготовки специалистов является обеспечение для нее организационно-методической основы. Так, качество подготовки на факультете истории и международных отношений Кемеровского государственного университета значительно повысилось, когда **структура учебного процесса была перестроена на основе следующих принципов:**

1) проблемно-хронологической синхронности в изучении общеисторических дисциплин, облегчающей понимание истории как процесса, а не набора не связанных между собой по учебному расписанию курсов;

2) учета в расписании и преподавании межпредметных связей между общеисторическими курсами, позволившего избежать

дублирования материала и сэкономить учебное время;

3) изучения всех дисциплин гуманитарного цикла, как дополняющих собственно историю, а не только положенное по стандарту их минимальное количество;

4) сопряженности общеисторической и профессионально-педагогической (теоретической и практической) подготовки;

5) максимального приспособления т.н. естественнонаучного цикла, приведения его в соответствие с потребностями специальности (например, введение в рамках ЕНЦ курса «Математические методы в историческом исследовании»);

6) концентрации специально-исторической подготовки (специализация) в основном на V курсе с целью развития у студентов склонности к более глубокому изучению и анализу конкретных проблем исторического знания.

В связи с вышесказанным, не могут не беспокоить перспективы для региональных вузов присоединения России к т.н. «Болонскому процессу» под предлогом необходимости вхождения в «единое европейское образовательное пространство» на принципах, естественно, не нашего образования. Если ведущие университеты России опасаются «опуститься» до среднеевропейского уровня из-за отказа от традиционной-российской структуры образовательного процесса, то региональные университеты просто не имеют для подобной «европеизации» даже в отдаленной перспективе соответствующей материально-методической базы. Студент будет хаотично набирать под наблюдением тьютора необходимое количество «кредитов», а не изучать историю как процесс по принципу проблемно-хронологической синхронности.

Непосредственное отношение к культуре подготовки историка имеет проблема толерантности в трактовке тех или иных исторических событий, идей, людей и поступков. На наш взгляд, толерантность не должна быть всеядной: это не проявление равнодушия или снисхождения, но терпимость в рамках дискуссии. Например, признавая историческую роль РПЦ и ее вполне объяснимое желание проникнуть в сферу школьного образования, не следует исключать вытекающую из этого возможность превращения школы в ряде регионов России в поле битвы представителей разных конфессий, в которую окажутся втянутыми и атеисты.

Исторический материал настолько безбрежен, а сама историческая наука настолько тесно связана с множеством других гумани-

тарных дисциплин, что при любом увеличении на него учебного времени оно все равно будет напоминать «тришкин кафтан». Возможно, именно этим объясняется давно сложившееся парадоксальное положение государственного стандарта подготовки историка, в соответствии с которым история регионов мира (Азии и Африки, Латинской Америки, Южных и западных славян) может преподаваться выборочно «при наличии для этого соответствующих специалистов». Чем дальше, тем больше выявляется абсурдность такого положения: в эпоху «цивилизационного подхода» и глобализации не изучать восточные цивилизации, не знать Бразилии, превосходящей Россию по населению, забыть славянское родство?...

И все-таки есть основания для оптимизма. В китайском языке иероглиф, обозначающий «кризис», несет в себе двойной смысл («опасность» и «шанс»). Ф.М.Достоевский предупреждал нас, что «в определенных ситуациях хаос предпочтительнее скороспелых решений». Нет сомнения, что кризис в российском историческом образовании и науке – временное явление, кризис роста, и что шанс не будет упущен.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кузицин В. Ремесло современного историка.- http://www.nasledie.ru/oboz/№5_00/05_24.
2. Данилевский Н.Я. Россия и Европа. - М., 1992. - С.60.
3. Ахиезер А.С. Россия: критика исторического опыта (социокультурная динамика России). Т.1. (От прошлого к будущему). - Новосибирск, 1997.
4. Полторак Д., Лещинер В. Стандарты исторического образования: успехи и недостатки в контексте опыта – <http://www.1september.ru/his/2002/43/1>.
5. Там же.
6. Пушкарева Т. Совет Федерации о школьных учебниках// Учебники (Приложение к газете «Первое сентября»), 16.05.2000 г. - С.1.
7. Хачатурян В.М. История мировых цивилизаций. С древнейших времен до XX в. 10-11 классы. Учебное пособие для образовательных учебных заведений. М., 1997; Семенникова Л.И. Россия в мировом сообществе цивилизаций. Учебное пособие для вузов. Брянск – М., 1995; Кредер А.А. Новейшая история. 1945-1993. Учебник экспериментальный для средней школы. XI класс. М., 1994.
8. Soros G. The Crises of Global Capitalism: Open Society Endangered. N.Y., 1998. - P.155.
9. См.: Российская газета, 12.11.1997
10. Панарин А.С. Реванш истории: российская стратегическая инициатива в XXI веке. М.,1998.- С.85.