

**А.Л. АНДРЕЕВ, гл. научный
сотрудник
Института социологии РАН**

Интеллектуальное поле истории

В статье в свете проблематики креативных интеллектуальных сред рассматриваются актуальные проблемы преподавания истории и роль исторической компоненты образования в подготовке кадров различного профиля¹.

Ключевые слова: история, историческое знание, преподавание истории, стандарты исторического образования, креативность, креативные интеллектуальные среды

Каждый более или менее значительный этап в развитии человечества характеризуется некими ключевыми концептами, задающими ему ту «матрицу смыслов», в рамках которой определяются его цели и ценностные диспозиции, а также складываются представления общества о самом себе. Для античности это идеи блага и добродетели, для XVIII в. – разум и просвещение, для XIX – прогресс и социальная справедливость. Сегодня такими ключевыми идеями становятся инновации и инновационное развитие. Люди уже не довольствуются тем, что постоянно получают в свое распоряжение все новые и новые виды товаров и услуг, и в первую очередь – все более и более совершенные технические устройства, – они активно экспериментируют со своей идентичностью и стилями жизни, которые из предопределенной человеку «судьбы» становятся предметом индивидуального выбора.

Как в этом контексте складываются наши отношения с историей и историческим знанием? Нужны ли они человеку, главной ценностью которого стало непрестанное обновление? Или же в складывающейся ныне ситуации история превращается в лавку антиквара, а то и старьевщика, куда обычно заглядывают лишь редкие ценители да любопытствующие чудаки?

Вряд ли кто-нибудь решится открыто отрицать универсальное культурное значение истории. И тем не менее в неявной фор-

ме такие настроения существуют. Они, в частности, довольно отчетливо проявляются в ситуациях, которые можно определить как *искушение форсированным выбором* (и которые, похоже, в последние годы приобрели у нас значение стандартного инструмента управления образованием). Так, когда ректораты технических вузов, зажатые в тиски жесткими требованиями по части распределения часов между различными видами аудиторной и внеаудиторной работы или установками на «оптимизацию» профессорско-преподавательского состава, пытаются сохранить уровень инженерной подготовки, они нередко видят самый простой путь к этому в том, чтобы решить задачу за счет гуманитарных кафедр (скажем, им устанавливается большая нагрузка в расчете на одного преподавателя, чем выпускающим кафедрам).

Однако с попытками отодвинуть историю куда-то на периферию наших образовательных приоритетов согласны далеко не все. Более того, в обществе растет озабоченность по поводу того, куда может привести такая тенденция. Не так давно эту позицию очень ярко выразил известный кинорежиссер и актер Станислав Говорухин. Выступая на проходившем в Сочи совещании по вопросам развития отечественной кинематографии, он говорил, в частности, о том, что в российское кино пришло молодое поколение, которое не знает истории своей страны и, как это видно на эк-

¹ Статья написана при поддержке РГНФ. Проект № 13-03-00187 а.

ране, относится к ней без должного уважения.

Приходится признать, что ситуация с историей в российском образовании действительно становится неблагополучной. Конечно, и в прошлые времена не каждый школьник или студент мог с ходу перечислить великих князей Московских или назвать дату заключения Кучук-Кайнарджийского мира. Но Первую мировую войну со Второй и Николая I с Николаем II не путали. Теперь же такое случается не так уж редко... На днях вот коллега поставил «двойку» первокурснице за то, что она не могла сказать, кто с кем сражался в Куликовской битве (!). А ведь девочку учили российской истории еще в школе, а учат у нас сегодня в соответствии с самоновейшим «компетентным» подходом. Получается, что перечни компетентностей у нас есть (любой работник образования поймет, о чем я говорю), а «просто знания» – *самые обычные знания* – к ним, по-видимому, отнюдь не всегда прилагаются...

Сопоставление данных социологических исследований позволяет довольно точно определить момент падения исторической осведомленности. Начиная с 1999 г. автор этих строк проводил регулярные социологические опросы студентов ведущих вузов Москвы, одной из целей которых была диагностика историко-культурной эрудиции наших респондентов. С этой целью им предъявлялся список, в который входило около 30 имен, принадлежащих государственным деятелям, полководцам, российским и зарубежным писателям, людям искусства. Все это были бесспорные знаменитости, однако принцип отбора состоял в том, чтобы вошедшие в список имена не относились к числу хрестоматийных и, соответственно, не повторялись постоянно в средствах массовой информации. Респондентам предлагалось ответить на вопрос: «Кем были эти люди?», выбрав подходящий вариант из 10 возможных. Таким образом, как мы полагаем, можно доста-

точно точно отделить то, что можно назвать «схваченным» в потоке информации, от устойчивого, «собственного» знания о культуре.

Когда мы в 1999 г. впервые применили данную методику, то полученные результаты нас искренне порадовали. Как нам казалось, они давали изрядный повод для оптимизма: несмотря на падение в 90-е годы престижа науки, образования и интеллектуального труда, историко-культурная компетентность молодежи поддерживалась на достаточно сносном уровне. Однако всего лишь через три года итоги мониторинга оказались уже иными. По некоторым именам уровень правильных идентификаций снизился в 2–3 раза и более. Даже такая символизирующая исторические достижения нашей страны фигура, как конструктор первых пилотируемых космических кораблей С.П. Королев, стала значительно менее узнаваемой (примерно каждый четвертый респондент не смог правильно ответить на вопрос, что это за человек, при этом общее количество правильных ответов снизилось по сравнению с 1999 г. на 17%). Повторенный затем в 2006 и 2012 гг. этот тест дал приблизительно такие же результаты. По некоторым позициям они немного улучшились, но к уровню конца 1990-х гг. мы уже так и не вернулись. Это наталкивает на мысль, что между 1999 и 2002 гг. в сфере историко-культурной компетентности студенчества произошел резкий негативный перелом, а может быть, и своего рода «тихая» гуманитарная катастрофа [1].

Почему же так быстро произошло падение, буквально обвал, исторических и общекультурных компетенций? Причины этого явления, безусловно, нуждаются в более глубоком анализе. Можно лишь высказать по этому поводу сугубо предварительное предположение: такого рода динамика отражает определенный рубеж в социокультурной истории страны и связанное с переходом этого рубежа резкое из-

менение условий социализации молодого поколения. Возможно, одна из причин состоит в том, что студенты 1999 г. были старшеклассниками еще в «старой» школе, затронутой духовным подъемом «перестройки» (мы полагаем, что у юношей и девушек, готовящихся к поступлению в негуманитарные вузы, формирование общекультурной компетенции в наибольшей степени зависит от школы, т.к. свободное время они обычно уделяют усиленной подготовке по математике, физике и другим профилирующим дисциплинам, по которым им придется сдавать вступительные экзамены). У студентов же 2002 г. переход в старшие классы, когда начинается серьезное изучение истории, литературы, обществознания, пришлось на начальный период перехода к рыночной экономике. В тот период условия существования и развития российской системы образования резко ухудшились, а система утверждаемых в обществе ценностных установок переживала момент наибольшего преобладания гедонистически-потребительских установок над ценностями духовного саморазвития. Таким образом, описанный феномен резкого сужения культурного кругозора студенческой массы в начале текущего десятилетия, возможно, представляет собой своеобразное «второе эхо» реформ, с последствиями которого нам еще предстоит столкнуться.

Пожалуй, самый большой на сегодня пробел в интеллектуальном багаже российской учащейся молодежи – это культура советской эпохи. И это, вообще говоря, отражает определенный перекос в характере образованности – и собственно школьной, и той, что формируется под воздействием социальной среды. Если о научно-технических достижениях и основных политических фигурах советского времени наши студенты, в общем-то, более или менее информированы, то культурная жизнь с некой минимальной полнотой представлена в их сознании только в том ее срезе, который дан в школьном учебнике литературы.

Не будем говорить, допустим, о живописи: эта область, как нам с огорчением пришлось убедиться, представлена в сознании молодежи едва ли не одним только «Черным квадратом» К. Малевича. Возьмем самое массовое искусство – кино, то самое старое советское кино, которое, по данным всех социологических опросов, младшее поколение любит почти так же, как старшее. Любит и смотрит, но воспринимает не на уровне размышления и охватывающего нашу душу катарсиса, а в основном лишь на уровне легкой эмоциональной разрядки. Это само по себе не лишено определенной ценности. Однако при таком восприятии сделать какие-либо выводы обобщающего плана, которые раскрывали бы сложный и противоречивый процесс истории страны, разумеется, невозможно. Обращает на себя внимание то, что наши студенты практически ничего не знают ни о мировой роли советского кино, ни о своеобразии его эстетики, ни о его творческих открытиях. Великого С.М. Эйзенштейна правильно идентифицировали в 2002 г. только 26% и в 2006 г. – 30% опрошенных нами студентов, а такой выдающийся мастер, как С.А. Герасимов, оказался намного менее известен, чем Изабель Аджани (6% против 21%).

Такая достаточно слабая включенность даже в совсем недавнюю историю отечественной культуры существенно обедняет фонд смыслов и символов, необходимых для построения Я- и Мы-образов, ограничивая то, что можно назвать горизонтом непосредственно переживаемой исторической идентичности. За пределами последнего, по сути дела, остаются такие классические произведения, как «Иван Грозный» С. Эйзенштейна, «Андрей Рублев» А. Тарковского, «Война и мир» С. Бондарчука, «Тихий Дон» С. Герасимова, «Баллада о солдате» Г. Чухрая. Эти великие национальные нарративы мало знакомы сегодняшней молодежи. Названные фильмы реально видели очень немногие старшеклассники и студенты, а ведь это, между про-

чим, не просто «культура советской эпохи», но и непревзойденные образы нашего прошлого. Такие пробелы, конечно, не способствуют ни формированию национального самосознания, ни выработке правильного масштаба в оценке явлений истории и культуры вообще.

В складывающейся ситуации, на мой взгляд, надо поддержать идею создания единого учебника по истории для средней школы. То, что его разработчики называют «хронологическим каркасом», а наряду с ним также и более или менее выверенный перечень событий, дат и имен – это вполне разумное рамочное условие, без которого контуры исторического процесса просто «расплываются» в бесконечности.

Известно, что некоторая часть общественности тревожится, видя в создании единого учебника (и даже просто некой интегрированной концепции исторического процесса) попытку восстановления идеологически ориентированной цензуры над историей. Некоторых общественных деятелей пугает восстановление «героического национального мифа», приобщение к которому вменяется в обязанность подданным несвободных режимов. В частности, со специальным заявлением по этому поводу в свое время выступил Комитет гражданских инициатив, председателем которого является один из самых известных российских политиков – бывший министр финансов РФ А.Л. Кудрин [2]. Однако «каркас» и «перечень» – это еще не идеология, тем более если состав и того, и другого достаточно широко обсуждается. На самом деле на одном и том же каркасе можно «монтировать» весьма различные концептуальные конструкции. Речь идет о научном и общественном консенсусе по поводу минимума; однако никто ведь не запрещает в случае необходимости расширять его дополнительными сведениями. Дополнительными... Если, допустим, мы освещаем царствование Александра II, то невозможно не сказать при этом об отмене крепостного права

(перечень!), но, вероятно, не обязательно упоминать о его отношениях с княжной Екатериной Долгоруковой (хотя данная тема сама по себе, конечно же, не является запретной и может сделать повествование более живым и насыщенным чисто человеческими эмоциями).

Наверное, если бы вопрос о создании единого учебника истории обсуждался нами 20–30 лет назад, только что сказанным можно было бы и ограничиться. Однако сегодня это уже не так. Если мы даже получим в итоге образцовый интеллектуальный продукт (в чем, разумеется, никогда нельзя быть уверенным), его можно рассматривать только как первый шаг, как необходимое, но не достаточное условие для решения более сложной, комплексной задачи.

Надо отчетливо понимать, что один только учебник и даже линейка учебников отнюдь не решают всех проблем, связанных с уровнем массовой исторической компетентности. Связано это в первую очередь с факторами разворачивающейся на наших глазах информационной революции, в ходе которой происходит сложный и неоднозначный в своих последствиях процесс смены доминирующих коммуникативных кодов и, видимо, кодов мышления. На протяжении 30 веков человечество развивалось под знаком культуры письменности, достигшей в конечном счете высокого совершенства. Ее продукты – это и философия, и классическая наука, и классическая литература в том виде, в каком мы их до сих пор знали. Даже религия приняла соответствующую этому «литературную» форму (не случайно ведь в Коране христиане и иудеи, подобно самим мусульманам, характеризуются как «люди книги»). Однако в последнее время книга как основная форма фиксации вербального текста все более и более уступает свое место экрану компьютера. Интенсивность чтения у молодежи за последние 2–3 десятилетия снизилась в разы [3], происходит визуализация мыш-

ления и соответствующая этому трансформация образовательных практик. Само собой понятно, что эти сдвиги в культуре не могут не отразиться и на изучении истории. Мы полагаем, что современный учебник истории может быть достаточно эффективным лишь в том случае, если будет предусмотрена и реализована возможность внутренней перекодировки его содержания в формы чувственно-наглядного опыта.

Собственно говоря, потребность в чувственно-наглядном представлении как отдельных исторических событий, так и целостных «смыслов истории» существовала и раньше. Удовлетворялась она прежде всего искусством — в жанрах трагедии, исторического романа, исторического фильма и др. Как уже было сказано выше, многие выдающиеся произведения такого рода и сегодня имеют очень большое значение, эстетически структурируя наше отношение к истории и претворяя его в личностное переживание. Однако многие задачи на визуализацию, которые порождены общим сдвигом в формах культуры и мышления, выходят за пределы художественного мышления. Искусство требует специфической драматургии, которая далеко не во всем и не всегда совместима с реальной логикой исторических событий. Точка зрения художника не просто субъективна; в конце концов, субъективны в своих интерпретациях и ученые. Но в науке действуют особые процедуры и институты, эту субъективность компенсирующие, в то время как в искусстве «я так вижу» институционально закреплено и составляет едва ли не важнейшую предпосылку творческой оригинальности.

Кроме того, визуальная репрезентация истории в процессе ее изучения не должна быть отрывочной и не может быть сведена к отдельным эпизодам, способным вдохновить художественную фантазию. Иначе говоря, историческому образованию современного типа потребуется, если так можно выразиться, сплошная визуальная оболоч-

ка, элементы которой построены на несколько иных принципах, чем художественное произведение. Это может быть, скорее, своего рода исторический кинодизайн (скажем, по типу известной серии исторических инсценировок ВВС «Встреча с гением»), а может быть компьютерная реконструкция, интерактивное кино или даже особые дидактически ориентированные компьютерные игры.

Однако вернемся к проблемам высшего образования. Как введение единого школьного учебника и, будем надеяться, общее улучшение ситуации с изучением предмета может отразиться на функциях и задачах вузовских кафедр, отвечающих за преподавание истории?

Если оставить в стороне исторические и некоторые другие гуманитарные факультеты университетов, где специализированные курсы по истории входят в собственно профессиональную подготовку, то можно сказать, что «вузовская история» в настоящее время в значительной степени дублирует школьную. Теоретически это вроде бы совсем не рационально, но на практике неизбежно, потому что по части исторических знаний значительная часть вновь принятых первокурсников демонстрируют совершенное невежество. В итоге преподаватели вузов, подобно новоселам в наскоро построенном доме, вынуждены заниматься устранением массовых недоделок (естественно, что на бумаге таковых вовсе нет, и все акты приемки подписаны надлежащим образом). Другое дело, что за 1–2 семестра вуз не в состоянии восполнить то, что было упущено за семь лет пребывания в старших классах школы. Да и повторение это совсем неинтересно другой части студентов, которые если и не увлекались в школе историей, то, во всяком случае, проходили этот предмет достаточно добросовестно.

В этой связи позволю себе высказать предложение. Если, как об этом сообщалось в СМИ, существуют планы расширить перечень обязательных экзаменов, которые

сдаются при окончании школы, то пусть, наряду с русским языком и математикой, в это число войдет и история. Это, несомненно, подтянет уровень знаний выпускников. Думается, не надо объяснять, насколько это было бы важно для формирования компетентного гражданского общества (еще раз подчеркну, что мы рассматриваем здесь не узкоспециальные вопросы подготовки профессиональных историков, а то, что можно было бы назвать «историей для всех»). И, кроме того, такое решение, по крайней мере частично, освободило бы вузовских историков от необходимости в срочном порядке доделывать за школу ее работу и позволило бы им полнее сосредоточиться на осмыслении и реализации собственных, специфических функций, отличных от задач «школьной» истории (хотя, конечно же, на нее опирающихся).

Специфических... Нет ли здесь какого-то преувеличения? В конце концов, наука-то одна и та же. Может быть, речь должна идти не столько о функциях, сколько о более развернутом и теоретически углубленном курсе, включающем в себя подробное обсуждение альтернативных взглядов на прошлое и практически недоступную школьникам методологию критики источников? Об этом, конечно, надо задумываться. Однако содержание ФГОС, а также лимит часов, выделяемых ныне на изучение истории в технических, медицинских, юридических и даже творческих вузах страны, никак не позволяет реализовать такую возможность на деле.

Со времен Конфуция и Плутарха прошлое выступает как собрание поучительных примеров. И с тех пор в этом отношении, в сущности, мало что изменилось. Воспитание – вот первое, что приходит в голову людям, когда их спрашиваешь, зачем надо изучать историю. И образовательное сообщество не является исключением. Представляется, однако, что, когда речь идет о высшей школе, на этом общем тезисе нельзя останавливаться. Надо добавить

к этому и то, на что обычно не обращают внимания: исторические познания и историческая эрудиция полезны еще и как один из факторов успеха в самых разных областях, которые, на первый взгляд, с историей совершенно не связаны.

На этой последней фразе читатель, возможно, остановится в большом недоумении. Как! Неужели автор полагает, что история поможет нам вылечить больного или, допустим, разобраться в свойствах полупроводников? Нет, разумеется, речь идет не об этом. Но надо глубже задуматься над механизмами инновационного развития и природой их интеллектуальной составляющей применительно к различным условиям и разным предметам деятельности.

Когда-то рождение нового было результатом более или менее случайного озарения. На этой почве в свое время возникло романтическое учение о гении, которое и сегодня во многом определяет существующие в массовом сознании представления о природе творческой способности. В соответствии с этими представлениями креативный потенциал общества может рассматриваться как сумма неких «творческих единиц», каждая из которых суть не что иное, как отдельная личность, одаренная тем или иным талантом. Но практики, на которые опирается новейший этап модернизации, имеют иную природу. Теперь речь идет уже не просто о системе ориентаций, в рамках которых инновации получили статус ведущей ценности, но о создании социальной организации, а также социокультурных механизмов для целенаправленного и постоянного *производства* инноваций и проектирования новых реальностей. Это неизбежно подводит нас к несколько иному, чем это было раньше, пониманию креативности. Разумеется, не в смысле недооценки или тем более отрицания значения индивидуальной одаренности. Происходившее в последние десятилетия интенсивное изменение технического оснащения практически всех сфер интеллектуальной деятельности дает

весьма серьезные аргументы в пользу переноса акцента на коммуникативные взаимодействия участников этой деятельности, а также на коммуникативную самоорганизацию коллективных инновационных субъектов. Из этого взаимодействия, собственно, и рождаются новые идеи. В данном контексте основным «модулем» производства открытий, усовершенствования и других инноваций становятся не сами по себе отдельно взятые одаренные индивиды, а соединяющие их *креативные интеллектуальные среды*. В этой связи в специальной литературе по инноватике уже высказывалось весьма справедливое мнение о том, что «проектов общего пользования», независимых от характера и направления развития инновационных социальных и социально-технологических сред, в сущности говоря, очень немного [4]. Не так уж и важно, кто первый и как подхватит ту или иную инновационную идею, — гораздо важнее то, что довести такие идеи до стадии технологической разработки (в широком смысле слова, имея в виду также и социальные технологии) можно лишь в рамках определенных поддерживающих сред, изучение которых становится в настоящее время первостепенной научной проблемой.

Представляется, что это очень важный концептуальный сдвиг в социологии развития. Для наглядности позволим себе сравнение этого сдвига с переходом теоретической механики от моделей движения отдельных точечных масс к описанию интегрального поведения больших агрегатных совокупностей — упругих, сыпучих и жидких сред. Социальные (социокультурные) среды также надо рассматривать как особого рода объекты, причем в данном конкретном случае — с некоторыми признаками самостоятельной субъектности.

Но как формируются, как «склеиваются» такие среды? Когда мы обращаемся к этому вопросу, проблему профессионального общения естественным образом дополняет проблема ценностных консенсусов, а

также цивилизационных, конфессиональных и этнокультурных идентичностей, которые всегда опираются на определенные *образы истории*.

Отметим также, что производство инноваций в современных условиях все более тесно увязывается с проработкой различных вариантов «хорошего» или хотя бы приемлемого будущего, которые невозможно ввести в одиночку и которые требуют своего рода синергического взаимодействия большого количества экспертов. Возьмем, к примеру, такую сверхактуальную для стран-лидеров мирового развития тему, как становление так называемой технонауки, которую многие исследователи склонны рассматривать как основной локомотив развития человечества в XXI в. В дискуссиях о ее значении и перспективах в настоящее время сталкиваются американская и европейская точки зрения, различие между которыми в значительной степени объясняется особенностями исторического пути, пройденного за последние 300 лет Старым и Новым светом. Таким образом, история как бы входит внутрь больших технических (а по сути — социотехнических) проектов и работает внутри них, обуславливая различные подходы к их формулировке и реализации. С другой стороны, логично предположить, что разное понимание прошлого и разные его оценки также оказывают на научно-техническую мысль косвенное, но тем не менее существенное влияние, «разворачивая» ее в сторону определенной проблематики и определенных решений.

Обратим внимание на то, что «хорошее» будущее у разных стран и регионов может быть очень различным. Напомним, к примеру, что в свое время в определенных кругах российских властных элит ближайшая цель развития страны была сформулирована так: «догнать Португалию». Понятно, что из поставленной таким образом задачи вытекают и определенные практические выводы: для того чтобы стать похожими на

Португалию, не нужно развивать аэрокосмический комплекс и ядерные технологии, а надо найти нишу для производства востребованной на рынке наиболее развитых и богатых стран потребительской продукции. Португалия продает американцам, японцам и немцам портвейны, а Россия может, не слишком-то и напрягаясь, зарабатывать на продаже углеводородов, металлов и балета. Эта точка зрения одно время очень активно пропагандировалась. Вспоминаю в этой связи одну старую телепередачу, где наши журналисты с восторгом описывали дом одного занятого, кажется, в мелком бизнесе молодого португальца, который и в самом деле выглядел по российским меркам очень богат. Но... ведь россияне эту концепцию не приняли. А почему? Разве они не хотят, чтобы наконец-то «им сделали красиво»?

Если подумать, ответ на данный вопрос можно найти в материалах проведенных Институтом социологии РАН исследований, посвященных итогам двадцатилетия российских реформ и «русской мечте» [5]. Из этих материалов достаточно ясно следует, что для наших сограждан важно не только благосостояние, но и то, каким путем оно достигается. Вспомним немного подзабытого нами Маркса и чуть-чуть перефразируем то классическое уравнение обмена по стоимости, которое он использует в своем «Капитале»: 1 запуск космического корабля = 1 млн кубометров леса. Разве не все равно, на чем зарабатывать, лишь бы зарабатывать? На лесе это сделать проще, да и риски меньше. Однако, как ни удивительно это для некоторых наших экономистов, в России данное уравнение не проходит. Российское общество ориентировано на научные и технологические прорывы, на развитие образования и приумножение интеллектуального капитала нации. Без этого оно отказывается признать развитие своей страны успешным, хотя бы даже складывающаяся конъюнктура обеспечивала им вполне приемлемый уровень

жизни (а в российских столичных мегаполисах и в некоторых нефтедобывающих регионах он, в принципе, уже сейчас сопоставим с европейским). Причины этого невозможно понять, не пережив заново весь трудный, а нередко и трагический путь России и не исследовав те образы национальной истории, которые сложились к настоящему времени в массовом сознании. До сих пор главной фигурой российского исторического самосознания остается Петр I, который, как известно, положил начало новой стратегии развития страны, основанной на активном приобщении к самым передовым знаниям и техническим достижениям своего времени (вопрос о том, насколько эффективно это у него получалось и какой ценой достигалось, мы сейчас оставляем в стороне – в данном случае важно не это, а сама направленность заданного им вектора развития). Понятно, что, определенным образом фокусируя историческое образование, можно укрепить эти настроения, но можно их и ослабить, что, несомненно, отразится на мотивации и направленности инновационного мышления россиян.

Проблема состоит в том, что стандарты исторического образования в высшей школе пока слабо учитывают специфику профессиональной подготовки, а потому слишком абстрактны и, в сущности говоря, от нее оторваны. И будущим инженерам, и будущим врачам, и будущим музыкантам предлагается в который раз повторять одно и то же: перипетии возникновения Киевской Руси, петровские преобразования, дворцовые перевороты XVIII века, войны, формирование революционного движения... Да, как уже отмечалось выше, при нынешних исторических познаниях выпускников школ это стало неизбежным. Но если все-таки создание единых школьных учебников переломит складывающуюся негативную тенденцию и историческая подготовка школьников поднимется... ну, хотя бы до предпорогового уровня? Необходимость повторения вроде бы отпадает. Но что же даль-

ше? На наш взгляд, для вузов идея единого учебника или даже линейки учебников в этом случае уже не подойдет. Необходимо разработать принципиально разные учебные программы, но разные не в том смысле, что на историю России можно смотреть сквозь призму «национального мифа», а можно и с позиций «в этой стране никогда ничего хорошего не было и быть не может». Речь идет о другом – об учете особенностей мышления, специализации и соответствующего этому интеллектуального опыта и интересов учащихся.

Здесь, как представляется, перед нами открываются два пути. Один, условно говоря, «американский», поскольку он широко используется в США. Здесь адаптация гуманитарной компоненты образования к интеллектуальным запросам и возможностям студентов осуществляется на основе их собственного свободного выбора и активизации личной любознательности. Учебное заведение определяет лишь некоторые рамочные условия такого выбора (например, минимальное количество курсов, которые необходимо прослушать всем претендентам на определенный академический уровень). На всех направлениях подготовки студентам предлагается чрезвычайно разнообразное «меню» из большого количества факультативных спецкурсов и спецсеминаров с очень конкретной тематикой. Это может быть, к примеру, японская живопись периода Эдо или история феминистского движения. Число подобных тем в некоторых крупных университетах может достигать до 100 и более. В принципе, российский профессорско-преподавательский корпус по уровню своей квалификации вполне способен реализовать такую модель, но у нас это было бы очень сложно в организационном плане. Другой путь, который для нас более реален, основан на экспертном выборе некоторой конкретной предметной области для более глубокого исторического изучения. При этом само собой осуществляется изменение мас-

штаба рассмотрения материала; анализ спускается на уровень повседневности, увеличивается степень детализации вплоть до способности увидеть достаточно мелкие детали – если можно так выразиться, «жизненную фактуру» исторического процесса.

Как должен осуществляться этот экспертный выбор? Проблема состоит в том, что здесь вряд ли можно предложить какую-то единую формулу. Самым естественным решением было бы связать историю с некоторыми свойствами будущей профессии наших студентов. Но связь эта опять-таки может быть различной. Скажем, в Массачусетском технологическом институте для будущих специалистов по материаловедению разработана программа по археологии, поскольку их профессиональные знания в области структуры и свойств материалов могут практически применяться для решения многих совершенно конкретных вопросов, возникающих в ходе изучения артефактов палеолита и неолита. А вот для молодых режиссеров или актеров я порекомендовал бы историю моды и стилей жизни. Это другой тип связи с профессией, но он также продиктован конкретными практическими соображениями. Дело в том, что по ряду объективных причин, корни которых надо искать в культурных трансформациях постмодерна, нынешнее поколение артистической молодежи очень быстро утрачивает то, что можно назвать «интуицией классического». Процесс этот идет как бы помимо сознания и проявляется в пластике движений, интонациях, мимике, жестах, построении мизансцен, в самом рисунке роли, которая идет как бы «изнутри», от ментальности и культуры исполнителя. Смотришь что-нибудь из классического репертуара – и вместо тургеневской барышни видишь переодетую в старинное платье современную студентку, или вместо офицеров-дворян... ну, что-то вроде «оперов», знакомых нам по современным российским боевикам. Думается, если бы наша артистическая молодежь прошла

через специализированный курс истории, выдержанный примерно в таком ключе, как в свое время писал о повседневной культуре русского дворянства XVIII – начала XIX вв. Ю.М. Лотман, это существенно облегчило бы им эмоциональную натурализацию в мире русской классики, вживание в который становится теперь совсем нетривиальной задачей.

Особо надо сказать об историческом введении в профессию. Если в гуманитарных и творческих вузах страны этому уделяется довольно значительное внимание (например, режиссерам и киноведам читают развернутый курс истории кино, философам – рассчитанный на несколько семестров курс истории философии, экономисты досконально изучают теоретические взгляды физиократов, меркантилистов, создателей классической политической экономии, Маркса, Кейнса и др.), то в вузах естественно-научного и особенно технического профиля дело обстоит иначе. Когда-то у нас очень увлекались установлением российских приоритетов в различных областях конструирования и изобретательства. Известно, что проявлялось это увлечение достаточно односторонне, и это привело к различного рода перекосам, но оно же способствовало формированию весьма сильной школы истории техники. Потом маятник качнулся в другую сторону, и в результате, когда был введен курс истории и философии науки для аспирантов, то оказалось, что собственно историческую его часть читать, в общем-то, и некому: немногочисленным специалистам, которые писали в свое время об этом неплохие статьи и книги, в это время было уже под 90. Самое большее, что мы сегодня имеем, это небольшие историко-биографические вставки в «основных» лекциях. Поэтому представления наших студентов о развитии науки и техники в целом весьма отрывочны. А ведь история профессии – это не просто собрание любопытных фактов, но в первую очередь школа мысли и ее прак-

тического применения, дающая немало примеров, осмысление которых генерирует импульсы дальнейшего движения.

Думаю, нашей молодежи, которой очень настойчиво внушают мысли о бесперспективности научной и инженерной карьеры в России, было бы весьма поучительно познакомиться с историей создания советской системы элитного образования, а затем узнать и о ее оценках со стороны крупных зарубежных специалистов [6]. При этом я имею в виду не пропагандистски приукрашенную, а действительную историю, в которой были не только взлеты и падения, но и критически опасные моменты (реальная жизнь со всеми ее противоречиями!) [7]. Принципиально важно, однако, что мы оказались способны эффективно преодолеть все эти противоречия, и, как мне кажется, сегодня особенно важно понять, *почему*. По-моему, всё, о чем только что было сказано, это вполне конкретный пример того, как преподавание истории и ее изучение могут работать на совершенствование подготовки инженерных кадров, ибо хорошо подготовленный инженер должен не только уметь спроектировать один из узлов какого-нибудь агрегата или обеспечить его техническое обслуживание, но и понимать, как следует оценивать и продвигать перспективные научно-технические и образовательные проекты в различных далеко не идеальных социально-политических условиях.

Итак, если в школе мы должны вырабатывать представление об общем ходе развития государств и обществ (в частности, исторический путь России должен быть показан в хронологической увязке с ключевыми моментами мировой истории), то в вузе было бы целесообразно сменить «оптику» нашего взгляда. Теперь вместо панорамного охвата событий следует сосредоточиться на конкретных сферах общественной жизнедеятельности, рассмотрев как бы под микроскопом взаимное переплетение тех малых событий, из которых со-

стояли повседневная жизнь и труд обычных людей, также по-своему «делавших историю». Дело, однако, не только в установлении для нашей «исторической карты» иного, значительно более мелкого масштаба. Переход на уровень «микроистории» позволяет активно использовать принцип «познание через действие», что способствует более глубокому пониманию прошедших эпох через целенаправленное создание эффекта погружения в обстоятельства. Я имею в виду в том числе и использование проектных методов обучения. Конечно, метод этот в простейшем своем виде применяется и в школе – например, когда, освещая тему Великой Отечественной войны, классный руководитель просит учеников написать сочинение о том, как воевали и трудились в тылу члены их семей. Однако в высшей школе проектам можно придать совсем иное качество – коллективный, научный и по-настоящему творческий характер. Такого рода подходы уже и сейчас используются в практике некоторых вузов. Интересен в этом отношении опыт факультета анимации и мультимедиа ВГИКа, где все первокурсники начинают свою работу в кино с создания маленьких учебных фильмов на исторические темы. Другой пример – деятельность культурно-исторического центра МИФИ, развивающего сотрудничество с рядом московских музеев и активно привлекающего студентов к созданию наглядных учебных материалов и презентаций с использованием современных информационных технологий.

Через крупные планы малых событий более четко верифицируется и «большая» история. Человек как бы вновь возвращается к ней, но уже существенно обогащенный новым опытом. Скажем, того, кто конкретно изучал организацию конструкторской работы и промышленности в годы Великой Отечественной войны, кто старался объективно разобраться в достоинствах и недостатках технических проектов того времени, кропотливо сопоставляя данные,

обращался к воспоминаниям очевидцев и документам, труднее убедить в том, что Красная армия победила лишь потому, что завалила противника телами погибших. В данном контексте гораздо уместнее вести разговор о техническом превосходстве. А если проанализировать его причины, то станет очевидным его закономерный характер, поскольку в советском обществе для научно-технического творчества были созданы более сильные и более органичные мотивации; к тому же в предвоенные годы оно сумело превзойти гитлеровскую Германию и по количеству выпускников технических учебных заведений [8].

Конечно, то, что здесь сейчас предлагается, нельзя реализовать одним махом. Речь должна идти о *стратегии*, рассчитанной на перспективу. Необходимы более дифференцированные, чем в настоящее время, стандарты, специализированные, совершенно по-новому построенные учебники, которые вряд ли могут быть написаны «чистыми» историками – надо развивать междисциплинарный диалог и создавать смешанные творческие коллективы из представителей различных специальностей. Несомненно, нужна и особая научно-методическая подготовка, которая дала бы нашей высшей школе достаточное количество кадров, способных более органично интегрировать преподавание истории в профессиональную подготовку специалистов различного профиля.

Литература

1. Андреев А.А. Российское образование: социально-исторические контексты. М.: Наука. 2008. С. 311–319.
2. <http://komitetgi.ru/news/news/434/#.UdG3s9h1BHD>
3. Собкин В.С. Динамика изменения чтения в подростковой субкультуре // Школьная библиотека. 2007. № 9–10.
4. См.: Ахромеева Т.С., Малинецкий Г.Г., Посашков С.А. Кризис инновационных сред в России // Междисциплинарные пробле-

- мы средового подхода к инновационному развитию. М.: Когито-центр, 2011.
5. См.: Двадцать лет реформ глазами россиян: опыт многолетних социологических замеров. М.: Весь мир, 2011; О чем мечтают россияне: идеал и реальность. М.: Весь мир, 2013.
 6. См., например: *Dunstan J. Paths to Excellence and the Soviet School*. Windsor: NFER, 1978.
 7. См.: *Печенкин А.А.* Элитарное физико-техническое образование в СССР: годы холодной войны // История науки в философском контексте. СПб.: Изд-во русской христианской гуманитарной академии, 2007.
 8. См.: *Herf J.* *Reactionary Modernism. Technology, Culture and Politics in Weimar and the Third Reich*. Cambr., N.Y., Melbourne, 1984. P. 202.

Н.Ф. ТАГИРОВА, профессор
Е.И. СУМБУРОВА, доцент
Самарский государственный
экономический университет

Исторические дисциплины в современном вузе

В статье предложены разработанные на основе стандарта ФГОС сквозные темы и проблемно-хронологические модули, обеспечивающие преемственность изучения в экономическом вузе дисциплин «История» и «Экономическая история». Обоснованы междисциплинарные связи и интерактивные формы обучения с учетом компетентного подхода и психолого-возрастных особенностей современного студенчества.

Ключевые слова: исторические дисциплины, Федеральные государственные стандарты образования, бакалавриат, компетентностный подход, преемственность исторического образования, междисциплинарные связи, инновационные методы обучения

В современных российских условиях активно идет осмысление места и роли исторических дисциплин как в системе высшего профессионального образования, так и в средней школе. Об этом свидетельствуют различные научные конференции, дискуссии по поводу создания единого учебника истории для средней школы [1; 2]. Поводом к размышлениям и поискам стал не только переход на новое поколение образовательных стандартов (ФГОС), но и переосмысление места и роли истории в общественном сознании и гуманитарном научном знании.

Переход на ФГОС поставил перед профессорско-преподавательским составом задачу пересмотра и обновления процесса преподавания исторических дисциплин. Изменились многие составляющие учебного процесса: сократилось количество часов, отведенных на преподавание истории в вузе, в значительной мере поменялись ра-

бочая программа и набор исторических дисциплин по разным направлениям; неизменным остался лишь тот факт, что предмет «История» входит в федеральный компонент, а значит, является обязательным для изучения в высшей школе.

Мы полагаем, что переосмысление роли гуманитарных дисциплин должно идти по следующему алгоритму:

- 1) корректировка цели и задач исторических дисциплин в контексте ФГОС и компетентностного подхода;
- 2) учет психолого-возрастных особенностей студентов 1–2-х курсов, определение базового уровня исторических знаний и направлений их совершенствования;
- 3) выявление междисциплинарных связей в процессе преподавания исторических дисциплин с учетом профиля вуза;
- 4) научно-теоретическое обоснование форм и методов преподавания исторических дисциплин.