УДК 372.893

Д.С. Коньков

ЦЕЛИ И ЦЕННОСТИ ИСТОРИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ (НА МАТЕРИАЛЕ НЕИСТОРИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ СГТИ)

Рассматриваются проблемы преподавания курса «История Отечества» студентам неисторических факультетов. Автор статьи предлагает некоторые способы и методы актуализации исторического образования для непрофильных специальностей.

В условиях современного общества образование приобретает особое значение. Безусловно, в любые времена ценность образования неизмеримо велика, однако в обстоятельствах переходного периода, который переживает в данный момент русское общество и государство, образование становится критическим фактором. Формируя смысложизненные установки человека, образование определяет все его дальнейшее существование, как физическое, так и, что значительно более важно, духовное. Современное общество предъявляет совершенно определенные требования к своим членам, и зачастую эти требования оказываются слишком жесткими. Выживание личности начинает зависеть напрямую от ее культурного, образовательного багажа, от тех качеств, которые она получила в ходе образовательного процесса в высшем учебном заведении.

Общепризнанным тезисом сейчас является то, что собственно личность окончательно формируется как раз в возрасте 16–18 лет, т.е., собственно, в период студенчества. Поэтому, на мой взгляд, на высшем учебном заведении – университете, институте или академии – лежит особая ответственность за содержание и структуру проходящего в нем учебного процесса. Целью такого процесса и конечным его результатом должно быть именно формирование личности во всей полноте ее творческой индивидуальности и самоосознания. В итоге же из университета должен выйти человек, способный адаптироваться к современным условиям во всей их сложности и противоречивости, проявить себя успешно и самостоятельно в дальнейшей жизни.

На базе полученного образования, не только и не столько в смысле эрудиции или профессиональной пригодности, но в значительно более широком контексте общекультурного и индивидуального развития, человек, закончивший университет, строит свою судьбу, работу, ищет предназначение и место в обществе. В отличие от советского общества, в какой-то степени тепличного и значительно более социально ориентированного, нежели современное российское, последнее заставляет ставить во главу угла такое качество, как адаптивность, гибкость, способность быстро и адекватно реагировать на зачастую непредсказуемое изменение граничных условий существования. Совершенно естественно, что цель академического образования – подготовка в первую очередь высококлассного специалиста в соответствующей области знания – утрачивает актуальность.

Стоит также учитывать, что с уходом в прошлое системы распределения возникла со всей остротой проблема работы по специальности. Как известно, в настоящее время лишь незначительный процент выпускников работает по специальности. Кроме того, зачастую важен лишь факт получения диплома о высшем образовании, нежели само образование, что, несомненно, способствует падению его престижа. Требуется коренная перестройка системы и структуры деятельности высшей школы в свете изменившихся условий, переориентация целей и содержательных элементов учебного процесса.

Будучи хорошим специалистом, прекрасно знающим свой предмет, выпускник одновременно зачастую совершенно не приспособлен к реалиям окружающего мира и, выйдя из стен университета, не представляет, как и где применить свои знания и способности. Выходом из такого положения видится либо профессиональное трудоустройство – маловероятный, но все же не невозможный вариант, либо поиск альтернативных способов приложения своих сил и возможностей, что часто сопряжено с выбрасыванием на задворки памяти знаний, полученных в ходе многолетнего обучения. Таким образом, во многих случаях трудоустройство означает потерю пяти, шести или семи лет упорного труда, результаты которого оказываются совершенно бесполезными.

В силу вышесказанного основной целью образования становится не специализация, теоретическая подготовка, но всестороннее развитие личности, раскрытие ее потенциала и подготовка механизмов ее приспособления к окружающей действительности. Таким образом, образование перемещается из плоскости во многом идеальной, умозрительной, в плоскость сугубо материалистическую, практическую, конкретно ориентированную. С этим тесно связано направление на гуманитаризацию высшего образования, обозначившееся в последние годы. Особое внимание, которое сейчас обращается на развитие человеческой личности и является основным признаком такой гуманитаризации. Соответственно, и последующая профессиональная деятельность должна быть подготовлена и заложена в высшем учебном заведении таким образом, чтобы отвечать обозначенным целям.

Каким образом этого можно добиться? Насколько возможно в принципе формирование самостоятельной креативной личности, которая не только бы механически воспроизводила заложенную в нее в университете информацию, но и осмысливала, перерабатывала ее на новом, именно личностном уровне, делая ее, таким образом, органической частью личного опыта и мировоззрения, а далее – генерировала новые идеи и принципы? Со всей определенностью можно утверждать, что система академического образования на подобное способна лишь отчасти, в тех достаточно редких случаях, когда абитуриент уже в соответствующей степени подготовлен и способен воспринять то специфическое содержание и структуру подаваемой ему информации, которыми отличается высшее учебное заведение. Это в

свою очередь означает, что основная тяжесть задачи по формированию задатков для личностного роста и развития ложится на плечи довузовского образования, т.е. в первую очередь средней школы и подготовительных курсов для поступающих.

Следует отметить, что в этом направлении сделано достаточно много, однако жалобы преподавателей вузов на качество школьного образования не прекращаются уже достаточно долгое время. Очевидно, что дело здесь заключается не столько в реальной подготовке абитуриентов, сколько в наметившемся разрыве в собственно основаниях, базисных задачах среднего и высшего образования. Из-за чего происходит это расхождение? Последнее, сохраняя свою академичность, перестает соответствовать требованиям времени, под которые средняя школа все же пытается подстроиться. Происходит именно несовпадение основных целей и задач образования. Как представляется, введение единого государственного экзамена призвано нивелировать этот разрыв, но даже и в этом качестве ЕГЭ, по всей видимости, является лишь паллиативной мерой, поскольку не устраняет причину конфликта школьного и вузовского образования.

В данном случае видятся лишь два выхода – либо возвращение к системе школьного образования старого, советского образца, которое, несомненно, имело и свои положительные стороны, в частности глубочайшую информативность и эрудированность выпускников, чем и было известно во всем мире; либо же реформирование уже и системы высшего образования с целью приведения его в соответствие со школьным, создание логической последовательности поэтапного развития и становления личности с первого класса и до написания диплома. Следует согласиться, что и в том и в другом случае есть свои преимущества и недостатки, но в современных условиях предпочтительнее, очевидно, оказывается второй путь. Советская система образования являлась органической составной частью существовавшего государственного механизма, в том числе и идеологического, а следовательно, вне его представляется нежизнеспособной, бесперспективной. С другой стороны, реформирование современного состояния вузовского образования является чрезвычайно сложной и комплексной задачей, которая связана с множественными издержками и затратами.

Академический стиль является традиционным и во многом на нем основывается существующий образ и престиж высшего образования в целом. Тем не менее, как уже отмечалось, школа не способна взять на себя полностью ответственность за окончательное формирование личности в силу возрастных рамок обучения. В этом смысле на вузе лежит обязанность «подхватить» и приумножить тенденции, заложенные в период школьного обучения, дабы создать к моменту получения диплома полностью самостоятельную и творческую личность.

Насколько в обозначенном смысле может помочь преподавание истории? Действительно ли оно необходимо на непрофильных специальностях? Совершенно естественно, что курс истории необходим при обучении профессиональной специальности историка или преподавателя. Несомненно, что изучение истории, как одной из важнейших гуманитарных дисциплин, должно являться составной частью обучения любой социальной науке – философии, социологии, политологии, психологии, экономике, юриспруденции, менеджменту, наконец. При разговоре об обществе, его современном состоянии и процессах, происходящих внутри него, нельзя обойтись без взгляда на прошлое этого общества, на те причины и тенденции, которые получили развитие именно в настоящее время. Проблемы и вопросы, поднимаемые означенными науками, в конечном счете имеют исторические корни, труды соответствующих ученых нельзя воспринимать в отрыве от исторического контекста. Но до сих пор зачастую приходится встречаться с вопросом, зачем существует обязательный курс истории на специальностях, изначально технических, естественно-научных.

Действительно, если рассматривать целеполагание образования исключительно с информативной, академической точки зрения, то история отнюдь не необходима для получения в итоге хорошего инженера – специалиста в своей области. Непосредственного отношения курс истории к квалификации, скажем, физика-ядерщика, не имеет и иметь не может. Впрочем, тот же аргумент могут предъявить и некоторые специалисты-гуманитарии. Юристы могут сказать – и часто действительно говорят, – что им читается история права, т.е. та часть истории, которая непосредственно связана с их специальностью. Необходимость в курсе истории, если исходить из подобной аргументации, действительно отсутствует. Какова же причина того, что этот курс все же является непременной частью программы первого года обучения практически на всех факультетов всех высших учебных заведений? Если формулировать точнее, из каких резонов исходило Министерство высшего образования, требуя повсеместного введения этого курса?

Очевидно, что ключевой формулой является то, что преподается не просто история в целом, но лишь история России. При этом, видимо, подразумевается, что изучение истории родной страны должно способствовать повышению патриотизма, гражданской сознательности и чувства национальной самоидентификации. То есть если характеризовать в общем, то на этом уровне преследуются исключительно государственные интересы. Совершенно естественно, что при таком подходе история становится предметом, маргинальным вне стен собственно исторического факультета. Ни студент, ни, за редким исключением, преподаватель не понимают и не принимают реальной необходимости преподавания истории на непрофильных специальностях.

Стоит также помнить, что вузовский курс истории Отечества практически повторяет во всех элементах соответствующие школьные занятия, а на деле и в значительной степени отстает от них, поскольку, как правило, рассчитан лишь на один семестр, в то время, как в школе преподавание истории продолжается на протяжении пяти-шести лет. Поэтому на самом деле курс истории в университете преследует цели лишь возобновления старых и основательно подзабытых знаний, хотя, возможно, декларативно и пытается вывести их на уровень осмысления и интерпретации. В итоге создается ситуация, в которой преподаватель вынужден, вместо продуктивной работы со студентами, фактиче-

ски заново предоставлять им огромный массив информации, охватывающий более чем тысячелетний период, за достаточно ограниченный промежуток времени.

Вполне естественно, что в таких условиях остается небольшое количество вариантов организации образовательного процесса. Либо (и наиболее часто) преподавание истории превращается исключительно в информативно-лекционную форму, весьма формальную и ориентированную исключительно на заучивание и воспроизведение, либо же преподаватель пытается останавливаться лишь на наиболее проблемных и значительных, с его точки зрения, эпизодах отечественной истории, рассматривая их в качестве проблемной ситуации и давая студентам возможность проявить хоть в какой-то мере аналитические и творческие способности. Последний подход также имеет свои недостатки, поскольку предполагает, что студент имеет базовые знания по изучаемому предмету, что зачастую совершенно не соответствует действительности. В результате у него отсутствует реальная возможность ориентироваться в поставленной проблеме вне границ учебника, а следовательно, по-настоящему серьезно и нестандартно подойти к решению этой проблемы. Самостоятельная работа студента, как показывает практика, в данной ситуации выходом не является, поскольку отсутствует всяческая мотивация.

Другим недостатком подобного подхода представляется итоговая фрагментарность знаний и отсутствие представления о последовательном течении исторического процесса. И в том и в другом случае полученные знания не оставляют никакого следа в личностном опыте студента, не используются и вскоре после сдачи экзамена забываются. В современных условиях исторические знания, предоставленные в указанной форме, не являются критически необходимыми, поэтому совершенно естественно отношение к ним как к излишней нагрузке на и так имеющего весьма плотный график учащегося.

Очевидно, что данная ситуация имеет истоки в изначальных целях и ценностях, поставленных перед историческим образованием. К сожалению, в современном российском обществе интерес к собственной истории проявлен весьма слабо, что является следствием значительной дискредитации истории и исторического знания в целом в перестроечный и постперестроечный период. Отсюда распространившееся недоверие к историческому факту и гиперкритическое отношение к любому утверждению преподавателя. Участники программы преподавания истории на неисторических факультетах, осуществлявшейся в 1999–2001 гг. в Петрозаводском государственном университете, одной из центральных задач поставили перед собой преодоление подобного дилетантского взгляда на отечественную историю, названного ими «синдромом истории КПСС». По их определению, он выражается в недооценке трудов профессиональных историков, в широких спекуляциях и произвольных толкованиях исторических фактов, создании «новых» концепций всемирно-исторического процесса.

Действительно, следует признать, что публицистическая профанация отечественной истории, распространившаяся в последнее время, сделала возможным всеобщее – и ошибочное – мнение о том, что любой человек способен сформировать собственную и адекватную точку зрения на то или иное историческое событие, не обладая при этом никакой дополнительной информацией, кроме общеизвестной. Это еще одна сторона проблемы, объясняющей незаинтересованность студентов неисторических факультетов в предмете «история Отечества». Даже те из них, которые так или иначе проявляют склонность к историческому знанию, полагают, что уже обладают им в достаточной степени, чтобы не нуждаться в каких-либо наставлениях со стороны. Ничем другим, как профанацией, подобный подход назвать нельзя, однако доказать это бывает достаточно сложно.

В данном случае проявляется, на мой взгляд, еще одна сторона конфликта систем школьного и университетского образования. В школе, особенно в так называемых элитных заведениях, прилагаются все усилия для того, чтобы ученик почувствовал и осознал свою индивидуальность и ценность самостоятельности мышления. В итоге, встречаясь с академическим стилем преподавания, в значительной степени директивным, он оказывается неподготовленным к адекватному восприятию подаваемой таким образом информации, начиная противопоставлять ей собственный взгляд на поставленные проблемы. Существующая поливариантность концепций, в русле которых интерпретируются исторические процессы, скорее запутывает неподготовленного к этому студента, нежели действительно расширяют его аналитические возможности и познавательные горизонты. Еще в начале 1970-х было замечено, что серьезнейшим достоинством концепции исторического материализма и формационной теории является четкость формулировок и стройность структуры. Схематичность этой парадигмы, представлявшаяся для профессиональных историков сковывающей рамками, для студента, напротив, выступает как хорошее подспорье при осознании и переработке исторической информации.

Сейчас, когда большинство преподавателей решительно отказались от построения своих курсов на основе формационной теории, практически нет вариантов, способных ее в этом качестве полноценно заменить. Многочисленность точек зрения на исторический процесс, должная стимулировать самостоятельность и креативность мышления студента, на деле зачастую ввергает его в беспорядочный хаос, неспособный на генерацию достаточно обоснованных идей. Более длительное и основательное погружение в изучение этих концепций и их связи с историческим процессом, возможно, было бы значительно продуктивнее, однако хронологические рамки курса, как правило, этого не позволяют. В итоге студент в лучшем случае выдает те формулировки и понятия, которые всплывают в его памяти из школьных времен, т.е. все ту же формационную теорию. Но и это не является общим понятием об этой теории, но лишь отдельными зазубренными отрывками.

Если в контексте директивно-информационного образования подобного подхода оказывается вполне достаточно для успешной сдачи экзамена, то целям гуманитаризации, развития полноценной и самостоятельной человеческой личности он совершенно перестает удов-

летворять. В сущности, такое отношение к изучению истории становится лишь способом формального договора сторон – преподавателя и студента, предметом торга: определенные знания в обмен на оценку. При этом очевидно, что ни той, ни другой стороне никакой пользы в смысле личностного развития это не приносит. Каким же образом можно изменить эту ситуацию?

Как уже говорилось, этому можно способствовать через переориентацию ценностей образования: через выработку личностного отношения студента к образованию, основываясь на его собственном опыте и жизненных целях, предоставление ему возможно большей свободы выбора в соответствии с его личностными предпочтениями и склонностями, формирование не только узкопрофессиональных, но и общекультурных навыков и понятий. Рассмотрим, как же обозначенные выше задачи могут быть трансформированы и реализованы в применении к историческому образованию. Безусловно, в рамках современных условий академической системы преподавания реорганизация и реструктуризация образования не может быть осуществлена в полном объеме и с достаточно широким охватом. Однако уже сейчас предлагаются различные практики, которые позволяют в той или иной степени изменить существующее положение вещей.

В частности, многие преподаватели начинают уделять значительно большее внимание самостоятельной работе студентов, делая упор в работе не на традиционные лекции, а на практические и семинарские занятия. При этом подразумевается, что в лекциях в установочной форме студент ознакомляется с основными принципами современных воззрений на историю России в целом и на определяющие ее эпизоды, на практиках же в форме докладов, рефератов и так далее он должен на базе прочитанной рекомендованной литературы сделать собственный анализ и выразить мнение о поставленной преподавателем проблеме. Подобный подход является наиболее легким и приемлемым в смысле трансформации академического образования, но и в то же время наиболее поверхностным, не затрагивающим сути этого вопроса. Кроме того, сейчас уже очевидны его недостатки, поскольку с распространением информационных технологий действительная самостоятельность написания студенческих работ становится весьма сомнительной в большинстве случаев.

Более коренная перестройка системы преподавания истории на непрофильных факультетах предложена в 2001 г. М.В. Гусевым и Л.В. Пивоваровой на конференции «Современные методы в современном преподавании» [1]. Сущность их предложения состоит в максимальной интеграции преподаваемого предмета, в данном случае истории, в предмет специализации студента, примером которого в докладе является биология. Постулируется использование принципа историзма в развитии биоценозов Земли, их тесная связь с историческим развитием человечества. В данном случае мы встречаемся с одной из попыток реализации концепции междисциплинарного подхода, получившего в последнее время достаточно широкую известность в современной науке. Действительно, подобный подход соответствует практически всем целям, заявленным нами выше в качестве модернизации образования. В первую очередь, он актуализирует историю как предмет для непрофильных специальностей с помощью органичного встраивания ее основных принципов в предмет, базовый для данного факультета. Таким образом, создается личностная мотивация для студента к занятиям историей.

Однако и в этом случае возможны крайности. Так, интегративный подход легко способен выродиться в историю собственно той науки, которая является основной на данном факультете. Вместо истории как таковой в подобной ситуации будет преподаваться история физики или экономики, что, безусловно, полезно, однако собственно к историческому образованию никакого отношения не имеет. Тем не менее, при соблюдении определенных рамок и условий это вполне возможно, и даже более того, на мой взгляд, имеет значительную ценность именно в смысле реформирования академического образования. Имеется в виду то обстоятельство, что любая наука в своем развитии исторична и подчинена общеисторическому контексту. В силу этого возможно изучение истории как таковой через призму истории конкретной науки.

Почему те или иные открытия и изобретения были совершены именно в то время, когда были совершены? Как повлияла на ученых историческая среда, их окружавшая? Насколько, в свою очередь, их открытия изменили лик цивилизации, и какие они имели последствия для ее развития? Эти вопросы могут и должны быть поставлены при подобной ориентации исторического образования. Однако такой подход, очевидно, предъявляет достаточно высокие требования в первую очередь к преподавателю. Ему необходимо быть специалистом-историком, владеющим исторической методологией (структурализм и синергетика), и в равной степени специалистом в области, профильной для данного факультета.

Обязательным условием в этом случае становится двойное высшее образование, иногда совершенно разноплановое, что, безусловно, достаточно сложно и не каждому дается. Кроме того, возникает и чисто практическая проблема реорганизации самой структуры курса – перенос его в программу старших курсов, значительное увеличение количества отводимых на него часов – до двух-трех семестров, его содержательное расширение до границ истории всемирной, а не только и не столько российской. Таким образом, описанный поход, несмотря на все свои достоинства, слишком проблематичен в смысле реализации, в первую очередь из-за отсутствия необходимой квалификации преподавателей.

На первый план в этой ситуации выходит несовместимость так называемых гуманитарного и технического стилей мышления. Следует отчетливо осознавать, что подобный конфликт присутствует, и во многом именно он оправдывает возникающее отторжение студентами технических и математических специальностей истории как предмета. Скорее всего, этот конфликт лежит в основе узкопрофессионального мышления, вырабатывающегося за годы специализации академической системой образования. Совершенно естественно, что в подобных обстоятельствах невозможно добиться действительно разностороннего развития личности, вписывающейся в общекультурный контекст страны и эпохи, расширения горизонтов ее познания и творчест-

ва. Представляется, что преподавание истории должно как раз нивелировать этот конфликт, поскольку именно история способна, как никакая другая гуманитарная дисциплина, показать все грани развития человечества со всех точек зрения. Множественность методологий, используемых современной исторической наукой, вполне способна сблизить ее именно с математическим образом мышления; с другой стороны, возможен и обратный процесс – восприятие техническим сознанием гуманитарных ценностей и понятий. Сквозь призму истории можно рассматривать практически любой аспект существования человеческого общества.

В русле подобного подхода инструментом для преподавателя может быть практически любое художественное произведение, как историческое, так и современное, книга, кинофильм, театральная пьеса, что может способствовать личностной мотивации студентов.

На этой основе открываются большие возможности для диалоговых форм обучения. Безусловно, это требует и отказа от сосредоточенности курса лишь на отечественной истории, что, на мой взгляд, пойдет ему только на пользу. С другой стороны, он оказывается вполне по силам профессиональным историкам, не требуя от них каких-либо серьезных дополнительных знаний. В условиях современной системы образования подобный выход представляется, очевидно, достаточно приемлемым и реалистичным.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Современные методы* в современном преподавании // Преподавание истории в школе. 2001. № 4. С. 51–53.

Статья поступила в редакцию журнала 13 ноября 2006 г., принята к печати 20 ноября 2006 г.