

МОДЕРНИЗАЦИЯ ИСТОРИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ (К вопросу о профессиональной подготовке учителя)

Введение многоступенчатой модели университетского образования в России нередко происходит в форме механического разделения бакалавриата и магистратуры. Бакалавриат де факто понимается как сокращенная (и ухудшенная) подготовка специалистов, а магистратура – как способ исправить это вынужденное ухудшение. Между тем разделение бакалавриата и магистратуры имеет смысл, только если рассматривать эти уровни как имеющие принципиально разные задачи. Таковыми соответственно являются общеуниверситетское образование со специализацией на той или иной дисциплине на уровне бакалавриата и подготовка к конкретным видам трудовой деятельности (в том числе и к на-

учным исследованиям) на уровне магистратуры.

Применительно к истории это означает, что бакалавры исторического образования должны получать образование более широкое, чем выпускники программ подготовки специалистов сегодняшних истфаков, а именно – общеуниверситетское образование с высокой долей исторических курсов. Напротив, выпускники магистерских программ по историческому образованию должны получать более узкую подготовку к учительской работе в определенных типах учреждений (например, школах разных уровней) При этом система кредитов и выборность курсов открывают возможность индивидуализации обучения и максимально полного

развития способностей каждого отдельного студента.

При таком подходе необходима новая модель общеуниверситетского образования, которая должна заменить традиционные циклы ГСЭ (гуманитарных и социально-экономических дисциплин) и ЕН (естественнонаучных дисциплин). Главными недостатками существующей системы являются следующие: циклы ГСЭ и ЕН организованы, прежде всего, по дисциплинарному принципу, который едва ли может быть положен в основу современной концепции общего образования; два цикла включают в себя слишком много дисциплин (11 первый и 2 второй, не считая дисциплин регионального и вузовского компонента), так что на изучение большинства из них выделяется недостаточно времени. В результате общеобразовательные курсы, как правило, строятся как краткие введения в соответствующие дисциплины, сами по себе студентам неинтересные и к тому же в значительной мере повторяющие программу средней школы. Курс отечественной истории здесь является особенно типичным примером, поскольку этот предмет преподается в старших классах средней школы, причем нередко в большем, чем в вузе, объеме часов. Преподавание таких курсов оказывается обременительным для преподавателей и малоэффективным делом. Неудивительно, что вузы стремятся минимизировать циклы ГСЭ и ЕН.

Представляется целесообразным переориентировать преподавание общеобразовательных курсов в вузах с дисциплинарной модели на компетентностную в рамках подготовки государственных стандартов третьего поколения. Между комплексами интеллектуальных компетенций и академическими дисциплинами не существует взаимнооднозначного соответствия, поскольку эти последние являются исторически сложившимися культурными практиками, а не проявлением вечных сущностей. Некоторые формы мышления в большей степени связаны с теми или иными дис-

циплинами, тогда как некоторые другие проявляются в целых блоках дисциплин, и с точки зрения общего образования безразлично, на каком именно материале эти формы мышления будут освоены студентом. Важно, чтобы студент имел возможность представить себе различные способы мышления и языки культуры и научился применять их при решении конкретных интеллектуальных задач и при описании конкретных явлений. Тем самым его общекультурная подготовка, начатая в средней школе, будет на более сложном и более теоретическом уровне продолжена в вузе. Это позволит существенно продвинуться в решении главной задачи образования – развития критического мышления. Обязанность студента прослушать курсы в разных компетентностных областях может быть сформулирована в учебном плане как требование широты образования.

Итак, для реализации новой концепции высшего образования в России необходимо, во-первых, разработать примерный список основных интеллектуальных компетенций и соотнести их с академическими дисциплинами и, во-вторых, разработать примерный список и примерные программы курсов, в рамках которых студенты смогут освоить эти компетенции. Как сами списки, так и соответствующие курсы не могут не варьировать (до известной степени) от одной образовательной программы к другой.

Для разработки списка компетенций необходимо, прежде всего, представить себе возможные количественные параметры. Важными задачами реформы университетского образования и повышения его качества сегодня являются, во-первых, сокращение аудиторной нагрузки студента и совершенствование контроля над самостоятельной работой; во-вторых, переход к более широкому использованию интерактивных методов обучения. При средней недельной аудиторной нагрузке в 20 часов за 4 года обучения студент может

прослушать 40 шестикредитных (4 часа в неделю, около 70 часов в семестр) курсов (по европейской кредитной системе). В меньшем объеме часов курсы читать не желательно. Опыт показывает, что при использовании интерактивных методов один и тот же материал требует для освоения примерно вдвое больше аудиторных часов, чем при традиционном лекционном способе преподавания (зато глубина освоения знаний возрастает). Вероятно, образовательные программы могут требовать, чтобы до 50% курсов студент выбирал из числа дисциплин профессиональной подготовки (некоторые курсы этой группы могут быть обязательными) и около 25% – из числа общеобразовательных курсов. Оставшиеся 25% студент может по собственному желанию выбрать либо из числа общеобразовательных курсов, либо из числа дисциплин профессиональной подготовки.

Таким образом, компетентностных областей, в рамках которых студент, чтобы выполнить требование широты образования, должен на протяжении четырех лет обучения прослушать как минимум по одному курсу, едва ли может быть многим больше

10.

При этом, например, включение в число этих областей иностранного языка (что нередко оказывается неизбежным с учетом уровня преподавания языков в средней школе) сокращает число областей, поскольку минимально осмысленный объем языкового курса, позволяющего перейти на следующий уровень владения языком, как правило, не может быть меньше одного года и 140–200 аудиторных часов. Это ограничивает количество компетентностных областей. Компетенции

едва ли могут быть четко разграничены. Некоторые компетентностные области частично пересекаются. Выделение компетентностных категорий должно осуществляться в рамках каждой образовательной программы с учетом ее специфики, равно как и

специфики и возможностей соответствующего вуза.

Остановимся на общеобразовательных исторических дисциплинах. По-видимому, исторически ориентированные курсы должны быть представлены в списках компетентностных областей большинства образовательных программ, поскольку наряду

с «законополагающими» науками исторические (или идиографические) науки, интересующиеся индивидуальными явлениями, обычно считаются одним из основных типов познания. Однако во многих случаях исторические курсы могут оказаться в одной категории с антропологическими или исторически ориентированными социологическими, политологическими и экономическими курсами. В зависимости от этого несколько по-разному может быть

составлен список интеллектуальных компетенций, развиваемых с помощью исторических курсов. Ниже следующий список приводится в качестве одного из возможных примеров.

Курсы по истории могут способствовать развитию следующих интеллектуальных навыков:

- понимание того, что социальные феномены не являются вневременными сущностями, что они развиваются во времени и что история есть форма существования мира, в том числе и общества;

- понимание того, что исторические события и процессы всегда вызваны множественными причинами и что история частично объясняется действием объективных факторов, а частично – субъективными устремлениями людей;

- понимание того, что исторические события и процессы всегда должны анализироваться в широком историческом контексте; способность устанавливать принадлежность отдельных фактов прошлого к более широким историческим явлениям;

- понимание того, что процессы глобализации современного мира де-

лают его отдельные части все более взаимосвязанными между собой;

– способность различать общие тенденции мирового развития и их локальные варианты и проявления;

– понимание того, что исторические события и явления должны рассматриваться в контексте свойственных той или иной эпохе ценностей, взглядов и стиля мысли, которые варьируют от одной культуры к другой;

– понимание того, что в основе исторического объяснения лежит сравнительный метод и умение применять этот метод при анализе исторических фактов;

– понимание историчности и относительности нашей собственной культуры и нашего понятийного аппарата;

– понимание основных принципов, возможностей и ограничений критического исторического метода, понимание разницы между источниками и историографией и между внутренней и внешней критикой исторического источника;

– понимание роли и эффектов нарративной формы репрезентации истории;

– понимание семиотической структуры исторического дискурса; способность критически анализировать идеологическое содержание и политические импликации исторических текстов;

– понимание разницы между аналитическим подходом к историческим явлениям и их этической оценкой, а также различия между бытовым морализаторством и критическим рациональным моральным дискурсом по поводу прошлого.

Последний пункт нуждается в особом комментарии. Образование, в том числе и университетское, должно способствовать всестороннему развитию личности, как интеллектуальному, так и эстетическому и моральному. Между тем современная система образования обеспечивает это не в полной мере, в частности, потому что слишком ориентируется на идеал объективно-

го научного познания. Социальные науки в целом, в том числе и научная история, возникли в значительной мере на основе морального дискурса (неслучайно они долго назывались моральными науками) и самоутвердились по противопоставлению ему. Стремление изгнать из истории моральные соображения, чтобы «не судить, но понимать» прошлое, приводит, однако, к тому, что естественное для человека эмоциональное и ценностное восприятие исторических событий не учитывается в преподавании истории. В основе этого лежит свойственное большинству историков неумение видеть различие между бытовым морализаторством и критическим

осмыслением и обсуждением эмоциональных и ценностных аспектов истории. Отсюда воспитательный потенциал истории, ее способность служить задаче развития критического мышления в области морали остаются слабо востребованными. Тем самым создаются условия для использования истории в качестве орудия идеологической индоктринации. Отсюда – необходимость как при подготовке историков, учителей истории, так и при преподавании исторических курсов, особенно затрагивающих «больные вопросы» недавней истории, уделять особое внимание развитию у слушателей способности рационального и морального суждения о прошлом.

Как сейчас заинтересовать историей современное молодое поколение страны? Можно ли это сделать вообще?

Интерес к истории был очень велик в России в эпоху перестройки, однако на протяжении 1990-х гг. он значительно снизился. В 2000-е гг. он появился снова, причем в центре его опять, как и в эпоху перестройки, в значительной мере находятся «больные вопросы» советского прошлого, теперь нередко трактуемые в противоположном смысле. Однако между интересом к истории и готовностью брать курсы по истории, по-видимому, нет пря-

мой связи. Похоже, что подъем исторической памяти в большей мере проявляется в интересе к исторической беллетристике и журналистике, а также к кинематографу. Историки, разумеется, должны преподавать советскую историю и стараться увлечь ею студентов, но, вероятно, для привлечения студентов на курсы по истории необходима более комплексная стратегия.

Важным элементом этой стратегии может стать повышение качества преподавания. Предлагаемый подход к чтению исторических курсов как общеобразовательных создает возможности для этого. Во-первых, он делает преподавание проблемных общих курсов гораздо более интересным для историков занятием. Во-вторых, за счет гораздо более широкого введения принципа выборности курсов студентами он создает для историков конкурентную ситуацию и должен побудить их преподавать интереснее. Здесь в известном смысле должны заработать «рыночные» механизмы (конечно, с оговоркой, что преподаватель всегда должен думать не только о том, чтобы «продать» свой курс, но и о том, чтобы сделать его полезным для интеллектуального развития студента). В-третьих, за счет использования интерактивных методов преподавания и увеличения доли самостоятельной работы студентов последним придется изучать уже не стандартные учебники, но более серьезную (и интересную) литературу, а также в какой-то мере источники. В-четвертых, расширение права студентов выбирать курсы создает для него дополнительную мотивацию и, следовательно, также влияет на качество образования. Разумеется, совершенствование подготовки будущих учителей-историков, в том числе и развитие у них навыков диалога с обществом в условиях рынка, должно при этом стать важной задачей исторического образования.

Наряду с повышением качества преподавания необходим тщательный

тематический подбор курсов по истории, предлагаемых в качестве общеобразовательных. Обычно интерес вызывают и курсы, посвященные истории «проблемных регионов» («горячих точек») современного мира, а также проблемы вокруг которых идет острая дискуссия историков и общества в целом. Наконец, следует шире использовать связь общеисторических курсов с проблематикой, изучаемой студентами различных вузов в рамках курсов профессиональной подготовки (например, проблемные курсы по истории науки и техники в технических вузах).

Итак, вместо обязательного, более или менее стандартного курса отечественной истории, в значительной мере повторяющего материал школьной программы, студентам может быть предложен спектр проблемно ориентированных, но достаточно широких курсов по выбору, каждый из которых способствует развитию интеллектуальных навыков, попадающих в данную компетентностную область.

Модернизация преподавания истории как общеобразовательной дисциплины невозможна без реформы организации исторических исследований, исторической профессии и подготовки профессиональных историков и педагогов-историков. Однако подобные изменения представляются не легкой задачей, поскольку противоречит давней традиции «профессорской истории», уходящей корнями в историю университетов XIX в. и связанной с логикой самовоспроизводства университетской корпорации. Здесь особенно труден психологический момент: если в рамках системы преподавания, ориентирующегося на воспроизводство истории как академической дисциплины, личность профессора выступает в качестве интеллектуального идеала для студентов, то в рамках системы, ориентирующейся на развитие личности студента и его подготовку к успешному функционированию за пределами университета, личность про-

фессора утрачивает свой ореол. Из своей башни из слоновой кости «полубоги» выходят на рынок и оказываются вынужденными приспособляться к его законам и вкусам клиентов, не имея при этом права утратить положение интеллектуального авторитета. Это объективно непростая и субъективно непривычная роль. Однако способность успешно с нею справиться является условием жизнеспособности академического сообщества.

Трудности такого рода ни в коем случае не являются только российской спецификой.

Для российского общества более существенной чертой исторического сознания общества и профессиональных историков является то, что история как наука и как учебный предмет долгие годы подвергалась идеологическому давлению. История была одной из основ советской идеологии. В тематическом отношении позднесоветская историография отличалась консервативностью. В ней доминировала модель национальной истории, т. е. событийная политическая история, дополняемая социально-экономической историей и историей политических идей. Правда, в 70–80-е гг. XX в. в некоторых методологически продвинутых ее областях (прежде всего, в медиэвистике и древней истории) наметились тенденции, во многом родственные тому, что происходило в мировой историографии. Речь идет, прежде всего, о формировании истории ментальностей и исторической антропологии, социальной истории. Это неизбежно сказывалось на качестве исторических исследований. Однако при всей своей важности исследователи, работающие в более свободной методологической парадигме, не составляют большинства российских историков. Кроме того, после не-которого ослабления позиций академического эстеблшмента в 1990-е гг., в 2000-е гг. произошла консолидация и реванш этого последнего (успешного отчасти обновиться за это

время). Правда, марксистская догматика находит сегодня мало приверженцев, но периодически звучащие призывы вернуться к проблематике советской историографии, «исправленной и дополненной» в свете новых подходов, обычно вызывают поддержку даже среди молодых историков. Сами новые подходы при этом нередко оказываются освоенными на весьма поверхностном уровне. Поэтому можно сказать, что наиболее заметные черты позднесоветской историографии – методологическая невнятность, тяга к фактологии, преобладание событийной истории – в основном сохранились в массовой научной продукции большинства постсоветских историков. Впрочем, это отчасти параллельно таким характерным для современной западной историографии чертам, как усталость от методологии и возвращение к позитивизму.

В этих условиях неудивительно, что структуры исторического образования за прошедшие двадцать лет изменились мало, равно как и вузовские учебники истории и программы отдельных курсов. Многие курсы, в том числе и основополагающие для подготовки историков, сегодняшние профессора читают так же, как их учителя и учителя их учителей. Модель национальной истории, организованной вокруг политической истории, правда, освобожденная от части марксистских штампов, по-прежнему доминирует в подготовке историков, определяет их умственный горизонт и транслируется ими в общеобразовательные курсы по истории в вузах и школах (а также в популярную историческую литературу).

Каковы же главные направления реформы профессионального исторического образования и его перестройки в рамках системы, где главной функцией истории является общеобразовательная функция (уровень бакалавриата)?

Логика стандартов третьего поколения предполагает, что должен быть увеличен общеобразовательный

компонент в подготовке историков и построение всех образовательных процедур на основе компетентностной модели.

Необходимо существенно повысить количество курсов по выбору. Желательно, чтобы базовые дисциплины профессиональной подготовки были обязательными, а общеобразовательные курсы и часть дисциплин профессиональной подготовки – в большем количестве по выбору. Параллельно необходимо переломить традицию и пойти на сокращение числа и объема стандартных общих курсов, в хронологической последовательности излагающих событийную историю. До сих пор именно эти курсы у большинства преподавателей и студентов-историков считаются основополагающими для подготовки историков. Это обусловливается сохранением традиционализма в подготовке историков. Тем не менее в более скромном объеме такие курсы целесообразно сохранить, дополнив системой заданий для самостоятельной работы, которые должны научить студентов самостоятельно находить фактическую информацию по истории. Отказ на университетском уровне от отдельного чтения курсов по разным разделам всемирной и отечественной истории едва ли возможен, однако необходимо широкое применение сравнительно-исторического подхода при чтении как общеобразовательных, так и специальных курсов.

Вполне разумным было бы уменьшение доли курсов по политической истории и расширение за счет дисциплин по выбору доли курсов по экономической, социальной, культурной истории, а также по истории религии, литературы и искусства; это необходимо как для подготовки современно мыслящего исследователя, так и для подготовки школьных учителей истории.

Необходимо более взвешенно подходить к европоцентризму при изучении всемирной и к русоцентризму при изучении отечественной истории.

Повышение роли самостоятельной работы студентов является главным условием Болонского процесса. Она возможна, прежде всего, при изучении ими научной литературы под контролем преподавателя. В этой связи полезным представляется координация списков обязательной литературы по разным курсам и разработка минимального списка обязательной литературы как по специальности, так и по социальной теории и теории истории в целом, чтобы выпускник-историк имел представление о ключевых текстах историков и социальных теоретиков и философов. Благодаря увеличению роли самостоятельной работы, увеличению количества письменных заданий, внедрению элементов научной работы в изучение не только дисциплин специализации, но и общих курсов и дисциплин по выбору может реально произойти сближение учебной и научной работы студента.

В свою очередь развитию профессиональной саморефлексии будут способствовать не только общие курсы, но и курсы по историографии, проблемные курсы, курсы по методологии исследований, по социальной теории и т. д. Необходимо выстраивать «цепочки» курсов на уровне бакалавриата с таким расчетом, чтобы они вели потом к магистерским программам.

Важным этапом образовательного маршрута в современном университетском образовании является магистратура. Магистерские программы могут быть направлены на подготовку к научной работе и поступлению в аспирантуру, на подготовку школьных учителей, на подготовку к работе в других связанных с историей и преподаванием областях занятости. При этом развитие в университете сильных магистерских программ, готовящих к конкретным и привлекательным для студентов формам занятости, в том числе и в сфере образования, является важным фактором притягательности исторических программ.

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Магистерские программы подготовки к вышеназванным видам деятельности должны носить индивидуализированный характер, строиться вокруг индивидуальных и коллективных исследовательских проектов и содержать значительное количество дисциплин узкопрофессиональной подготовки; однако представляется необходимым сохранение и на уровне магистратуры требования прослушать определенный минимум курсов магистратского уровня по социальной теории и другим социальным и гума-

нитарным наукам, в зависимости от темы научной работы магистранта.

Магистерские программы подготовки учителей средней школы должны стать важным делом исторических факультетов университетов и всей исторической профессии; вопрос о целесообразности сохранения педагогических вузов заслуживает серьезного обсуждения, он требует взвешенного подхода и не может не учитывать сложившиеся традиции.