

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ИСТОРИИ

УДК 378.016:94

DOI 10.25688/20-76-9105.2021.41.1.10

Г. А. Ртищева

Проблемы формирования профессиональной позиции в университетском курсе истории Средних веков: исторические анalogии и типологизации

Автор отмечает, что студенты часто заимствуют подходы к историческому материалу, свойственные политикам, журналистам, социологам и даже фолк-историкам. Это поиск и абсолютизация исторических аналогий, пренебрежение своеобразием явлений и любовь к широким обобщениям. Для преодоления этой проблемы необходимы обсуждение ее со студентами, фиксация внимания на историчности, изменчивости любого процесса и явления. В этой связи особенно важной в образовательном процессе автору представляется работа с источниками на практических занятиях.

Ключевые слова: профессиональная позиция; историческое мышление; исторические аналогии; фолк-история; гипостазирование.

У высшего исторического образования много важных задач и важнейшая — формирование профессиональных умений. Для этого в вузах используются разные формы индивидуальной и коллективной работы. Но, обучая конкретным приемам, педагог постоянно сталкивается с более общей, фундаментальной проблемой — отсутствием осознания сущности профессиональной исторической позиции, с непониманием того, что же ищет историк в истории. Особенно это заметно на младших курсах.

Историк работает с тем материалом, который в силу естественной потребности самоидентификации интересен многим людям. Так было, по-видимому, всегда. Но теперь Интернет делает доступным трансляцию своих исторических воззрений для любого человека, в том числе неспециалиста, стремящегося открыть тайны прошлого или использовать исторические аналогии для подтверждения тех или иных воззрений. Современный студент погружен в это

информационное море, и, как показывает опыт, ему сложно в нем ориентироваться. Он плохо разбирается в жанровой специфике и не улавливает различий в целях и методах авторов, работающих в разных жанрах.

Нередко у студентов возникают проблемы с определением не только научного и популярного жанров, но и с пониманием различий в подходах романиста и историка. Еще сложнее им бывает идентифицировать работы поп-историков. О таких проблемах свидетельствуют результаты ежегодных коллоквиумов по определению жанра текстов исторической тематики. Даже после анализа, классификации жанров и демонстрации примеров многие студенты определяют анонимные цитаты из квазинаучных работ как тексты из научных исторических трудов. Последний раз подобное задание выполняли студенты (1–4-х курсов), которые самостоятельно пришли на дополнительное занятие, т. е. те, кому действительно интересна работа историка. Из 18 человек только двое сумели безошибочно выявить все пассажи из фолк-исторических сочинений. В какой-то мере это связано с мимикрией подобных работ под научную стилистику. Но, пожалуй, самым очевидным промахом студентов было то, что они не увидели в этих цитатах выраженное отсутствие понимания дистанции между автором и прошлым и навязчивое стремление найти и абсолютизировать прямые аналогии.

Профессионалу кажется нелепым опровергать постулат о том, что у иезуитов было налажено производство подделок археологических предметов и они закапывали их по всему свету, или что Карл Великий был славянским государем на том основании, что у славян есть имя Карол. Но в работе вузовского педагога от этого уйти не удастся. Каждый год на младших курсах мы встречаем тех, кто солидаризируется с разными захватывающими воображение теориями альтернативных историков. К концу обучения прослушанные лекции, работа с источниками, чтение добротной литературы делают хорошую прививку от мифофилии. Но даже этот труд, по-видимому, не может гарантировать сформированности профессиональной позиции историка. Даже на выпускных экзаменах и в дипломных работах видны признаки непонимания ее специфики.

Не только поп-историки, но и другие специалисты — социологи, политики, журналисты, — и тем более популярные блогеры, рассматривают прошлое со своих специфических позиций. Для публичного политика и журналиста вполне может быть продуктивна фиксация исторических аналогий, без учета их специфики, абсолютизация понятий и характеристик, пренебрежение своеобразием явлений, любовь к широким обобщениям. Их профессиональные задачи не связаны с поиском особенностей прошлого, но их публичность гораздо выше, чем у специалистов-историков. Если преподаватель уходит от обсуждения специфики профессиональной позиции историка, студент легко заимствует их модель обращения к прошлому как образец для своих штудий. В принципе, для исторической науки критическое заимствование подходов и позиций приносит немалую пользу, ведет к расширению ее возможностей. Может это принести пользу и самому студенту, но, по сути, будет попыткой стать специалистом на историческом факультете, но... в другой сфере.

Несформированность таких важных профессиональных позиций, как осознание дистанции между собой и прошлым, нацеленность на поиск особого и своеобразного, понимание историчности, изменчивости, эпох, процессов, людей, их мышления и поведения, лишь отчасти можно объяснить потребляемым студентами медийным дискурсом. В немалой степени это связано с ситуацией, которая сложилась в системе бакалавриата и определяется тем выбором, который педагог вынужденно делает в условиях сокращения часов по основным историческим дисциплинам.

Сокращение времени на основные курсы провоцирует педагога на чтение лекций обзорного характера, чтобы успеть хотя бы наметить вехи исторического процесса. В этой ситуации трудно найти баланс между необходимостью погрузить студента в плотное тело истории, познакомить с частностями и историческим поиском, с одной стороны, и дать представление о сущности эпохи в целом и непрерывности процесса ее трансформаций — с другой. Преподаватель, ведущий занятия по основному курсу, лишь отчасти может делегировать свои задачи другим историческим предметам, чрезвычайно умножившимся в последние четверть века на историческом бакалавриате. В то время как отведенные этим курсам часы позволяют не более чем познакомить студентов с азами их собственной проблематики.

Формирование исторического мышления во многом зависит от того, какие задачи ставит студент, выбирающий исторический профиль бакалавриата. Определяет ли он место обучения по принципу «здесь прикольно» или полагает, что идет туда, где могут помочь стать профессионалом. И тут у педагогов есть причины для оптимизма. Последние годы все чаще студенты в какой-то момент начинают формулировать запрос на формирование умений в исторической деятельности. Но если осознания необходимости обрести профессиональную идентичность не произошло, преподаватель сам должен направить студента по этому пути. Чтобы отвечать этому ожиданию недостаточно продемонстрировать историчность (изменчивость, специфичность). Даже подробный рассказ о кухне историка не позволяет научиться реализовывать эту и другие базовые позиции исторического подхода на практике. Теоретически соглашаясь с основными постулатами педагога, студент отнюдь не сразу начинает опираться на них свои собственные попытки реконструировать и понять прошлое. В связи с этим представляется неверным экономить время на обсуждении этого вопроса ни на лекциях, ни тем более на практических занятиях.

Групповая работа на практических занятиях с историческими источниками остается главным средством формирования профессионала. Отказ от этой формы обучения в пользу докладной системы и катастрофическая нехватка часов на индивидуальную работу ведут к невыполнению желаемого результата и провоцируют студента на выбор иных способов освоения прошлого. В частности, на обобщения и поиск набора сходств и подобий, которыми так любит заниматься журналист и политик. И, как правило, чем меньше исследовательского опыта и знаний у студента, тем радикальнее выводы из найденных аналогий.

Сравнения и поиск аналогий являются важными педагогическими методами [4; 5] в освоении прошлого. По мере погружения в исторический материал некоторые процессы и явления начинают казаться чрезвычайно знакомыми. У любого человека возникает желание сравнить их с собственными представлениями, обществом и социальным опытом. Но если не корректировать спонтанно возникающие представления об общности процессов и явлений, они начинают препятствовать формированию профессиональной позиции историка. Особенно когда сравнения заканчиваются выводом о неких общих духовных (ментальных, идеологических, мистических и т. п.) корнях, а найденные аналогии трактуются однозначно как корень и исток, безусловное и постоянное благо или несчастье.

Примером того, как легко в сознании некоторых студентов подобные решения индуцируются околонучной публицистикой и массмедиа, а поиск аналогий уводит в сферу мифологического или политического дискурса, могут быть идеи, которые возникают у студентов при изучении истории Византии. Прослушав лекции о специфике социальной и политической жизни этой страны, студенты говорят о существовании реальной преемственности России и Византии, о том, что эта преемственность обусловила общие явления и процессы в них. Но если им задать вопрос о том, как именно проходил процесс преемственности и в чем он выражался, ответить они не могут. Предположение, что эти идеи индуцированы массмедиа отчасти подтверждаются тем, что некоторые студенты знакомы с публикацией Валерия Фадеева в журнале «Эксперт», с фильмом архимандрита Тихона «Гибель империи. Византийский урок» или «читали в Интернете что-то» на эту тему.

Однако причины того, что студенты начинают видеть прямые аналогии между российской историей и современностью и византийским обществом и государством, далеко не всегда порождаются медийными попытками использовать историю этой страны для обоснования собственных политических позиций (например, особого пути России). Во-первых, абсолютное большинство студентов признаются, что раньше ничего не знали о дискуссиях по этой проблеме. Во-вторых, сам материал позволяет проводить аналогии, и поиски общего в истории этих стран ведутся давно, в том числе в научной среде.

Стремление понять российскую действительность через византийский материал мы можем найти в работе крупнейшего византиниста советского периода А. П. Каждана «О социальной природе византийского самодержавия», опубликованной в 1966 году [1]. Еще раньше, в 1930-е годы в письме из лагеря Сталину об этом рассуждал другой историк-византинист В. Е. Вальденберг. В менее откровенной форме такие идеи присутствуют в работах других византинистов. Но в подходе специалистов и тех, кто обращается к истории Византии, чтобы обосновать свои политические воззрения и программы, есть существенное различие. Профессионалы говорили раньше и говорят сейчас не о корнях и заимствованиях, а о типологии структур, явлений и процессов,

поэтому обращение к работам византинистов в ходе учебного процесса, демонстрация студентам продуктивности этих подходов позволяет ввести разговор о соответствиях и аналогиях в научное профессиональное русло.

В первую очередь речь идет о работе с типологией византийской государственности, с понятием «империя». Материал по истории Византии чрезвычайно важен для понимания сущности и своеобразия государств такого типа, а также историчности самой этой типологии. Он позволяет продемонстрировать, что государство, в основе которого лежат национальные территории, всегда таит в себе центростремительные тенденции. Одним из способов их сдерживания является создание большого бюрократического аппарата и армии, а также формирование государственной идеологии единства и гармонии, возникновение наднациональной элиты.

При всей важности фиксации внимания студентов на этих специфических для Византии институтах, процессах и явлениях, сведение роли курса по истории Византии только к демонстрации типологических особенностей империи, которые так любят отмечать студенты, будет прямым путем к упрощению и модернизации, к отказу от профессионального поиска специфического. Противостоять этому может формирование понимания того, что похожие явления, в том числе и типологические, в разных странах имеют различные корни и вырастают из особенностей собственного общества. Для этого будет уместно сравнение причин существования сходных институциональных структур и культурных процессов в Византии и государствах иного типа. Например, обращение к истории норманнского государства конца XI–XII веков на острове Сицилия, где оказался востребован разветвленный и многонациональный аппарат управления и возникла весьма своеобразная наднациональная культура [3]. Тем же целям может служить изучение трансформации реально унаследованных Византией государственных институтов, идей и традиций Рима с аккламацией этой преемственности в России.

Одним из продуктивных путей противостояния надвременной позиции и модернизации истории, характерной для неисториков, является работа с источниками, содержащими информацию о социальной жизни и трансформации мировоззрения (например, с текстом XI в. «Советы и рассказы Кекавмена» [2]), поскольку она фокусирует внимание на внутренних, специфических основах жизни византийского общества.

В целом такой подход и неперенная вербализация различий позиции историка с позицией журналиста и политика, для которых совпадения обладают собственной значимостью, а поиск исторической специфики не является важной задачей, так же как и фиксация внимания на внутренних механизмах бытования явлений и процессов жизни на разных этапах ее истории может способствовать формированию профессиональных позиций будущих историков. Хотя само по себе внимание в курсе к различным типологиям, конечно, не панацея.

Сосредоточившись на своеобразии типологических черт, объяснив сущность понятия и предоставив определение, мы часто не замечаем, что подталкиваем

студента к другой крайности — абсолютизации созданных наукой концептов. Дело в том, что понимание типологий в студенческой среде и у специалистов различны. В научной сфере принято считать любую типологию продуктом человеческой деятельности, которая складывается и имеет значение в конкретных общественно-политических обстоятельствах и культурно-исторических условиях. В сознании студентов многие типологические схемы гипостазированы, превращаются в реалии. В курсе истории Средневековья это особенно заметно при работе с понятиями «феодализм» и «феодализация». На семинарах и при индивидуальном общении можно увидеть, что эти концепты превращаются в сознании студентов во вневременные реалии, провоцирующие невероятные умозаключения, (например: «Для того чтобы начать процесс феодализации, государство предприняло следующие меры...»!).

У педагога есть немало средств, помогающих бороться с гипостазированием теоретических абстракций. Но больше всего помогает устранить эту проблему работа с «девиантными» по отношению к теоретическим схемам реалиями, которые могут сослужить роль своего рода дзен-буддийских коанов, высвобождающих зашоренное «правильным» определением сознание студента. Задача поиска и анализа примеров — подтачивать жесткие умозрительные построения, «каучукизировать» их, напомнить об их условности, заставить студента думать об историчности самого исторического мышления.

Только в том случае, когда студент в своих штудиях нацелен на поиск своеобразия любых явлений и процессов, когда обнаруженные аналогии осмысливаются как типологические и студент осознает дистанцию между собой, своим временем и прошлым и, наконец, в том случае, когда, работая в рамках научных парадигм и концептов, он осознает их условность, задачу формирования профессиональной исторической позиции можно считать выполненной.

Возможно, у части профессионального сообщества, поставленного недостатком часов в очень сложную ситуацию, возникнут возражения: пусть бакалавры осваивают только основы, а профессиональные умения человек приобретает потом, обучаясь в магистратуре. Но, оставив в стороне замечание о том, что стандарты предусматривают формирование профессиональных компетенций уже в курсе для бакалавров, можно возразить, что доучивать взрослого человека можно, а вот менять сложившиеся в его сознании базовые подходы значительно сложнее.

Литература

1. Каждан А. П. О социальной природе византийского самодержавия // Народы Азии и Африки. 1966. № 6. С. 52–64.
2. Ртищева Г. А. Византийское общество и человек по «Советам и рассказам Кекавмена» // История Средних веков: практикум. Ч. 2. М.: МГПУ, 2014. С. 8–22.
3. Ртищева Г. А. Официальная субкультура норманнской Сицилии // Средневековая городская культура. Тверь: Тверской гос. ун-т, 1991. С. 4–9.

4. Улбутов Д. И., Крот Н. С. Определение исторических аналогий как показатель сформированности исторического мышления старшеклассников // Педагогика и психология образования. 2019. № 1. С. 77–82.

5. Шукшина Л. В., Мизонова О. В., Катаинен В. К. Мониторинг степени сформированности исторического мышления в системе вузовского образования // Интеграция образования. 2017. Т. 21. № 1. С. 86–95.

Literatura

1. Kazhdan A. P. O social`noj prirode vizantijskogo samodержaviya // Narody` Azii i Afriki. 1966. № 6. S. 52–64.

2. Rtishheva G. A. Vizantijskoe obshhestvo i chelovek po «Sovetam i rasskazam Kekavmena» // Istoriya Srednix vekov: praktikum. Ch. 2. M.: MGPU, 2014. S. 8–22.

3. Rtishheva G. A. Oficial`naya subkul`tura normannskoj Sicilii // Srednevekovaya gorodskaya kul`tura. Tver`: Tverskoj gos. un-t, 1991. S. 4–9.

4. Ulbutov D. I., Krot N. S. Opredelenie istoricheskix analogij kak pokazatel` sformirovannosti istoricheskogo my`shleniya starsheklassnikov // Pedagogika i psixologiya obrazovaniya. 2019. № 1. S. 77–82.

5. Shukshina L. V., Mizonova O. V., Katainen V. K. Monitoring stepeni sformirovannosti istoricheskogo my`shleniya v sisteme vuzovskogo obrazovaniya // Integraciya obrazovaniya. 2017. T. 21. № 1. S. 86–95.

G. A. Rtischeva

Problems of Formation of Professional Positions in a University Course on the History of the Middle Ages: Historical Analogy and Typology

The author notes that students often borrow approaches to historical material that are typical of politicians, journalists, sociologists, and even folk historians. This is a search for and absolutization of historical analogies, a disregard for the uniqueness of phenomena, and a love of broad generalizations. To overcome this problem, it is necessary to discuss it with students, fix attention on the historicity, variability of any process and phenomenon. In this regard, the author considers working with sources in practical classes to be particularly important in the educational process.

Keywords: professional position; historical thinking; historical analogies; folk history; hypostasis.