

5. Савельев В.Л., Фарукшин М.Х. Несостоятельность буржуазных концепций политической культуры социализма. Киев, 1986. С.109-110.
6. Волков Ю.Г., Добренъков В.И., Нечипуренко В.Н., Попов А.В. Социология: Учебник / Под ред. Ю.Г.Волкова. М., 2003. С.76-77.
7. Шестопап Е.Б. Личность и политика: Критический очерк современных западных концепций политической социализации. М., 1988. С. 26.
8. Политология. С. 389.
9. Демидов А.И., Федосеев А.А. Основы политологии. М., 1995. С. 98-99.
10. Мудрик А.В. Социализация и воспитание. М., 1997. С.53.
11. Шестопап Е.Б. Указ соч. С.188.
12. Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания. М.,1995. С.212-213.
13. Бурлацкий Ф.М., Галкин А.А. Современный Левиафан: Очерки политической социологии капитализма. М., 1985. С. 242.
14. Мудрик А.В.Указ соч. С 57.
15. Шестопап Е.Б. Указ соч. С. 131.
16. Тощенко Ж.Т. Социология: Общий курс. М., 1998. С. 256-257.
17. Панарин А.С., Василенко И.А. Политология. М., 2003. С. 189

Рыбакова Г.Г., Рыбаков С.В
(Екатеринбург)

Воспитание историей: образ или схема?

Для преподавателей истории подготовка к занятиям с учащимися означает продумывание многих деталей, связанных с как методическим, так и методологическими обеспечением. Задачи методики и методологии существенно различаются – в той же степени, в какой различаются форма и содержание уроков. Методика отвечает на вопрос "Как учить?", методология – на вопрос "Чему учить?". Очевидно: то, что приемлемо на методическом уровне, не всегда оправдано на уровне методологии.

Чем разнообразней методический инструментарий преподавателя, тем ему легче планировать занятия и тем интереснее они для его подопечных. При этом едва ли кому-то из учителей-историков удастся избежать обращения к тем или иным организационно-формальным схемам. Трудно представить процесс школьного обучения, совсем лишенный всяких схем в виде причинно-следственных цепочек, таблиц, графиков, диаграмм, перечней. Методика выстраивания учебного материала опирается на критерии логичности, точности, меры. Вне таких критериев этот материал теряет компактность, становится структурно аморфным, слабо усваивается учащимися. Логический каркас учебного занятия, безусловно, способствует систематизации знаний.

Между тем, если взглянуть на историю с позиций методологии, то становится вполне ясно, что она не тот предмет, который можно разместить

в «прокрустовом ложе» схематизма. В подлинной, «живой», истории отражена реальная жизнь реальных людей. Большинству историков понятно, что содержание оставшейся в прошлом реальной жизни являлось более глубоким, богатым, многообразным, чем ее отражение в тех или иных теоретических схемах. Теоретический, методологический схематизм вольно или невольно сужает историю, таит опасность ее подчинения искусственным шаблонам.

Отечественная историография проходила уроки масштабного и целенаправленного использования таких шаблонов. Наиболее показательным примером является т.н. «школы историков-марксистов» во главе с М.Н. Покровским, в 20-е годы XX в. занимавшей монопольное положение в советской исторической науке. М.Н. Покровский откровенно и напористо проповедовал схематизм в подходах к истории, аргументируя свою позицию тем, что «любая историческая теория есть осколок определенной идеологии» (1). Историком-немарксистом он критиковал именно за неприятие теоретического схематизма. Так, о В.О.Ключевском он писал: «Ключевский был совершенно беспомощен. ...дать схемы он не мог» (2).

Методологический радикализм «школы Покровского» большинством историков не был принят, но в течение всего советского периода сказывалось влияние доктринерского социологизма как на историческую науку, так и на преподавание истории, когда вопросы, связанные с духовным смыслом и с культурно-психологическим контекстом человеческой жизни, уходили на второй план. В условиях моноидеологии теоретические схемы получали отпечаток односторонней пристрастности, часто возводимой в принцип и смыкавшейся с манипуляцией фактами и с мифотворчеством. Главный редактор журнала «Вопросы истории» А.А.Искандеров писал по этому поводу, что «неотъемлемыми чертами официальной советской историографии являлись склонность отстаивать сухие социологические схемы, держаться искусственных стереотипов, которые значили для нее больше, чем реальные исторические факты. Именно на такой, якобы научной, основе и формировалось массовое историческое сознание. Преднамеренное искажение и сокрытие правды истории неизбежно вело к существенным нравственным изъянам и историческому беспамятству» (3).

Для нынешнего этапа развития исторической науки характерно растущее понимание того, что история соткана из социально-психологических реакций конкретных людей, представляя собой не столько совокупность линейных законов развития, сколько смысловое поле, в котором деятельность людей опирается на шкалу ценностных ориентиров, превращающую историю в сокровищницу пережитых людьми смысловых уроков.

История, как наука и как учебный предмет, не сводима к инвентаризации фактов. За фактами всегда находятся своеобразные и динамичные комбинации смыслов – нравственных, философских, житейских. Анализ и оценкам происходивших в прошлом событий противопоставлен и субъективный произвол, и искусственный объективизм. Обращение к истории мало-

продуктивно без общезначимой смысловой нагрузки. Это означает, что история – предмет воспитывающий. Человек не может оставаться равнодушным к понятиям добра и зла, чести и бесчестия, героизма и предательства. Не должна отворачиваться от этих понятий и историческая наука. Выполняя познавательные, исследовательские функции, она не вправе забывать о воздействии на личностное становление человека.

Изучение истории связано с обретением смыслов. А им всегда тесно в рамках схематизма и частичности. Доступности смыслов в гораздо большей степени, нежели схемы, способствуют целостные образы. В русской культурной традиции образ всегда и отождествлялся с наличием смысла. Многие русские мыслители раскрывали свое понимание истории с помощью образности. Так, историк и философ И.А.Ильин писал: «Судьбы народа сокрыты в его истории. Она таит в себе не только его прошлое, но и его будущее; она являет его духовное естество: и его силу, и его дар, и его задание, и его призвание. История народа есть молчаливый глагол его духа, таинственная запись его судеб, пророческое знамение грядущего» (4). Ильин считал, что говорить о родной стране с холодным и равнодушным сердцем – значит принижать и портить ее образ.

Людям и народам не обойтись без учета своего собственного прошлого. Но полноценному осмыслению истории мешает схематизм, ориентирующий сознание на одномерное, нетворческое, не усиленное образностью восприятие прошлого. Его сторонники зачастую ассоциируют образность с отрывом от реальности, с уходом в «мир грез и фантазий». Однако образность вовсе не оппонирует трезвости в познании мира, напротив – наполняет это познание полновесностью, ставящей заслоны частичности и банальности, способствует эмоциональному освоению «преданий старины глубокой», узнаванию отечественных святынь и героических страниц в истории родной страны.

Для изучающих историю она оживает тогда, когда выходит за границы однообразных таблиц. Методика школьного обучения истории, кроме логических приемов, может содержать в себе и немалый арсенал образных средств, куда входят красочные иллюстрации и видеоматериалы, песни военных, и не только военных, лет, составление школьниками рассказов о старших поколениях их семей, экскурсии в музеи и по историческим местам, предметное обращение к нумизматике или геральдике. Но главным средством образного воздействия на школьников и студентов неизменно остается слово учителя и преподавателя. Насыщенное живыми интонациями, неравнодушное к радостям и страданиям, к чести и бесчестию, это слово способно открыть для юного поколения двери в мир истории.

Проблема в том, что концептуальные подходы к нынешнему школьному образованию лишь в малой степени способствуют развитию гуманитарной составляющей в преподавании истории. Сейчас при поступлении в вузы для абитуриентов повсеместно вводится система тестирования. Она

касается и проверки знаний по истории. Учителя-историки вынуждены увязывать с этими реалиями свои учебные планы, вносить в них существенные коррективы. Прагматически ориентируясь на «конечный результат», т.е. на успешную сдачу выпускниками школ вступительных экзаменов в вузы, учителя должны, начиная уже со средних классов, уделять повышенное внимание тестовым заданиям и отработке у школьников навыков по их выполнению. В этих условиях воспитательная функция истории оказывается на периферии учебного процесса. Тесты, олицетворяя собой торжество схематизма, не в состоянии выявить уровень мировоззренческо-нравственной подготовки выпускников.

Сводя изучение истории к механическому запоминанию отдельных фактов, новые методические требования не только уводят от необходимости обдумывать содержание изучаемого материала, но и снижают заинтересованность в овладении такими логическими операциями, как анализ, синтез, обобщение. В сознании учащихся прошлое теряет цельность и смысловое единство, «рассыпается» на множество разрозненных элементов, деталей, подробностей. Уходит понимание того, что история – это обобщенный опыт человечества, опыт которым подрастающее поколение должно научиться пользоваться. На этом фоне трудно ждать от подростка вопросов, задаваемых себе после урока истории: «Что нового я сегодня узнал? Что это значит для меня лично?». Перед молодежью не возникают также и вопросы о месте и значении истории в системе знаний, о той помощи, которую она способна оказать человеку в деле его интеллектуального и нравственного становления.

-
1. Покровский М.Н. Марксизм и особенности исторического развития России. Л., 1925. С.79.
 2. Там же. С.77.
 3. Искандеров А.А. Историческая наука на пороге XXI века // Вопросы истории. 1996, №4. С.6.
 4. Ильин И.А. О России // Ильиных И.А. Собр. соч.: В 10 т. Т.6. Кн.2. М., 1996. С.19.

**Смирнов С.В.
(Екатеринбург)**

**Образ Востока в мировой исторической науке
(вторая половина XIX – XX вв.)**

Современная ситуация методологического плюрализма в отечественном востоковедении, с одной стороны, открыла широкие возможности для творческого поиска и самореализации исследователя и преподавателя, с другой стороны, привела к утрате четких ориентиров и методологической