

янным поиске и освоении новых форм и методов работы с подрастающим поколением и учреждениями образования, чтобы вместе ценить, беречь творческий опыт предшествующих поколений, извлекать из него уроки, идти к пониманию истории.

Зубкова И.А.
(Екатеринбург)

Научная история и «историческая культура» в эпоху постмодерна

В последние годы историческая наука и историческое образование находятся под сильнейшим и все более нарастающим давлением постмодернистской философии как характерного духа времени, который в основных чертах соответствует динамическому релятивизму современного прагматичного, глобализированного и одновременно «атомизированного» мира. Это, в частности, проявляется в том, что *взгляды людей на историческое прошлое* во все меньшей степени теперь определяются критерием строгого соответствия этому прошлому и в большей степени осмысливаются в категориях того *современного* культурного дискурса, который их вырабатывает. Немецким историком Йорном Рюзеном для характеристики тех прихотливых дискурсов и ментальных «конфигураций», в которых общество воспринимает и осмысливает свое собственное прошлое, предложен даже специальный термин «Geschichtskultur» («историческая культура»). По мнению ученого, «историческая культура» – это проявляющаяся в социальной практике «артикуляция» исторического сознания общества, т.е. специфическое бытование истории в контексте современной культуры (1). Историческое сознание вообще (как выражение коллективной памяти о прошлом) и «историческую культуру», между тем, разделяет важная смысловая граница: если первое, являясь основой идентичности человеческих коллективов, еще может рассматриваться как форма зависимости людей (в сущности, постоянно пребывающих на самом острие «стрелы времени») от их прошлого, то вторая, напротив, скорее ставит само прошлое в зависимость от современности. Английский историк Людмила Йорданова для обозначения всего спектра современных информационных источников и коммуникационных каналов, через которые – намеренно или неосознанно – широкая общественность получает несущие определенный смысл и значение представления об историческом прошлом, предлагает близкий по смыслу термин «public history» («публичная история», или «история для общества») (2). Йорданова отмечает как примету нашего времени, что историки-профессионалы уже не являются теми единственными «законодателями» распространяемых в обществе исто-

рических представлений, какими они являлись в еще недавнем прошлом; публичная история становится «огромным, вероятно, неуправляемым, феноменом», который формируется в значительной степени за пределами университетской системы, испытывая сильнейшее воздействие со стороны масс-медиа и «индустрии развлечений». При этом сами историки могут не задаваться вопросом о том, как и насколько корректно масс-медиа обращаются с историческим материалом, но, к сожалению, они уже лишены возможности эффективно влиять на эти процессы и в массе своей плохо информированы о них.

Спонтанно формируемая «историческая культура» демонстрирует нам то, как история «материализуется» в современной культуре – в школьных программах, музейных экспозициях, туристических объектах, политических выступлениях, академических лекциях, художественных текстах, инсценировках, телепередачах, рекламе и т.п. Сегодня многие авторы сходятся в том, что «историческая культура» настолько обширна, многогранна, самобытна и «суверенна» в общей системе культурных ценностей, что уже сама может служить вполне обособленным объектом изучения для будущих поколений историков, которые наша современная культура заинтересует как прошлое. Изучение «исторической культуры» в ее отношении к реальной истории в чем-то сродни историографии, как добросовестному отчету, фиксирующему не только правдоподобные научные реконструкции прошлого, но и типичные заблуждения, обусловленные вкусами и установками определенной эпохи. С той, правда, существенной разницей, что в современном диалоге между научной историей как таковой и «исторической культурой» зачастую выпадает одновременно смыкающая и противопоставляющая их призма критичности.

Даже в прошлом можно обнаружить немало примеров того, что по силе суггестивного воздействия и «жизнеподобию» исторический вымысел (независимо от того, выполнял он развлекающую, героикоромантизирующую функцию или просто заполнял «пустоты» идентичности) далеко превосходил научную историю, в особенности если последняя касалась «темных веков», лишь фрагментарно отраженных в письменных источниках и потому допускающих значительную свободу в интерпретациях скудного материала. В таких случаях более чем убедительно звучит отмеченный парадоксальностью афоризм Джека Лондона: «Факт для того, чтобы быть правдивым, должен копировать вымысел». Понимать это следует таким образом, что правда истории, часто отделенная от нас культурной дистанцией и потому с трудом воспринимаемая нами, вынуждена постоянно конкурировать с той «правдой» воображения, за которой стоит более близкий нашему восприятию *жизненный опыт* писателя. С этой проблемой, кстати, сталкивается и историк-профессионал в своем стремлении добиться не просто восстановления событий прошлого, но их *понимания*. Как отмечал

английский историк Р.Дж. Коллингвуд, историк не может понять прошлое иначе как через соотнесение действий исторического персонажа со своими собственными представлениями о том, какие наиболее вероятные мотивы могут лежать в их основе, т.е. со своим широко понимаемым жизненным и профессиональным (связанным с предшествующим знанием подобных действий) опытом – тем, что можно назвать компетентностью (3). Коллингвуд признает, что границы между перцептивным воображением историка и произвольным («свободным») воображением литератора могут быть порой очень зыбкими – и этим с исключительным успехом пользуется современная историческая культура.

Пожалуй, наиболее ярким примером того, как литературная фикция может воспроизводить более убедительную иллюзию реальности, чем научная история, является знаменитое сочинение Гальфрида (Джеффри) Монмутского «История бриттов» (первая половина XII в.) (4), от которого берет начало повторенная в десятках и сотнях книг и кинофильмов «артуровская легенда». Самое поразительное заключается не в феноменальной популярности этой темы в литературе, а в том, что она, овладев массовым сознанием поколений, в сильнейшей степени подчиняет себе и направления научно-исторического поиска, нацеленные на реконструкцию истории кельтской Британии в промежутке между римской и англосаксонской эпохами. Уже в средневековье, став фактом исторической культуры, предание о короле Артуре обнаружило себя затем в десятках оригинальных версий, доказывающих историчность этой фигуры или занятых поисками соответствий между легендарными и реально-историческими фрагментами. Любопытно, что одно из социологических исследований, проведенных в Великобритании в 2004 г., показало, что сегодня 57% англичан убеждены в том, что король Артур является реальным историческим лицом. По итогам этого исследования также наглядно обнаруживается, как натиск средств массовой коммуникации и поп-культуры постепенно снимает тот «порог критичности» в восприятии исторического прошлого, который в прежние времена могла формировать профессиональная историческая наука. Например, уже 5% опрошенных признали историческим лицом кинематографического Конан-варвара. Самым поразительным свидетельством захватывающей силы современной киношной «псевдоистории» стало то, что битву в теснине Хельма, изображенную во всемирно известной кинотрилогии Питера Джексона «Властелин колец», посчитали реальным историческим событием более 60% британских респондентов (5). Все это говорит о том, что мощная суггестивная энергетика актуального дискурса, формируемого «исторической культурой», в условиях чрезвычайной «плотности» современных потоков информации и падения уровня критичности в ее восприятии просто «забивает» более слабые, «научнообразные» дискурсивные планы, не дает им доходить до сознания людей.

Сегодня эта ситуация ставит перед историческим образованием чрезвычайно серьезные проблемы. Все педагоги и дидакты, работающие в области преподавания истории, соглашаются с тем, что обучение истории для того, чтобы стать более эффективным в аспекте дискурсивного воздействия, должно перестраиваться, двигаться к более широкому применению методов и приемов активного обучения на всем протяжении образовательного процесса – начиная с дошкольного образования и кончая высшим. Одним из них является использование популярных в последнее время учебных, или дидактических, игр по истории. Однако, попытки органично внедрить учебную историческую игру в процесс обучения истории в школе сопряжены с рядом серьезных методических трудностей, которые на сегодняшний день еще не осмыслены должным образом. Дело в том, что призывы к широкому использованию исторической игры в учебном процессе очень часто аргументируются как раз теми особенностями социальной и культурной динамики современности, которые не только создают проблемы в учебном процессе (перенасыщенность школьников информацией, снижение критичности в ее восприятии, несформированность умений в части отбора и оценки информации, слабый учет эмоционального аспекта познавательной деятельности) (6), но и усиливают эффект воздействия коммуникативно-оснащенных и эмоционально притягательных псевдоисторических дискурсов. Поэтому стремление за счет учебной игры компенсировать недостатки сложившейся, традиционной методики обучения истории всегда будет таить в себе известную опасность ее соскальзывания на тот путь, каким шло вытеснение научно-достоверных исторических знаний массовой «исторической культурой» из сознания современного человека. Здесь, как нам видится, есть три наиболее серьезные опасности: во-первых, чрезмерное увлечение *технологической стороной* учебной игровой деятельности, которое невольно может провоцировать забвение ценности ее *содержательной стороны*; во-вторых, увлечение *имитацией* исторического прошлого; в-третьих, переоценка значения *эмпатических форм* «переживания» истории, которые, на деле, часто формируются как раз кодами современной «исторической (псевдо)культуры». Все эти проблемы как раз и составляют те рискованные точки сближения истории с модернизированной «исторической культурой», которых следует избегать. Историки-профессионалы фиксируют их сегодня в так называемых «взрослых» исторических играх, связанных с инсценировками знаменитых военных баталий прошлого (historical re-enactments). Английский историк А. Смит, резюмируя свои наблюдения за практикой организации и проведения таких «живых» исторических игр, отмечает, что при всем их внешнем блеске и увлекательности, при всей точности и кажущейся «аутентичности» воспроизведения истории они, как правило, грешат полным забвением «политического, культурного и социального контекста», в котором протекали те или иные события, проявляли себя мысли, чувства и поступки людей. В ре-

зультате воспроизводимая историческая «реальность» лишалась своего смысла и значения (7).

Это, по существу, означает, что каждая учебная игра, чтобы стать эффективным средством обучения истории, требует тщательной и довольно серьезной подготовки, которая, прежде всего, требует органичной, прочной связи с общим содержанием исторического материала, изучаемого на уроках истории. *Исторический контекст* – это то, что невозможно воссоздать в зримых формах; это, фактически, многослойный метаигровой план. Он может обретать только форму усвоенных и довольно строгих исторических знаний, которые в процессе игры должны актуализируются уже в виде соответствующих ментальных и поведенческих конструкций. В этом аспекте как раз и раскрывается все значение разрабатываемой профессионалами научной истории, и именно на этом поле научная история может всерьез поспорить с «исторической культурой» за влияние на умы и души людей.

Поэтому проблема взаимоотношений научной истории и «исторической культуры» постмодерна волнует сегодня многих специалистов. Йорданова полагает, что для истории, чтобы остаться базой формирования исторического сознания общества, нет иного пути, кроме более активного участия историков-профессионалов в определении того, как и с какой целью исторические знания используются в общественной жизни, а также в их трансляции массовым аудиториям и в широких публичных дебатах по историческим вопросам. Это требует того, чтобы сами историки проявляли больше внимания тому предмету, который они высокомерно игнорировали – современной «исторической культуре». Они должны, по крайней мере, ясно представлять, с чем они имеют дело, чтобы понять, как успешно конкурировать с чужеродными для исторической науки компонентами «исторической культуры» (8). Речь в данном случае идет именно о конкуренции, выдержанной в духе консенсуса, а не о борьбе на взаимное уничтожение. Профессор Белифельдского университета (ФРГ) Йоахим Рольфес полагает, что историческая дидактика должна в обязательном порядке распространять свое влияние на формирование исторического сознания и исторической культуры общества, но для этого она должна также ясно представлять специфические запросы и вкусы подрастающего поколения, какими бы они были и чем бы они ни формировались. Дидактика истории должна в такой же степени проявлять уважение к субъекту обучения, в какой и хранить верность предмету истории и интересам дела (9).

1. См.: Rüsen, J. Was ist Geschichtskultur? Überlegungen zu einer neuen Art, über Geschichte nachzudenken // Historische Faszination. Geschichtskultur heute. Köln, 1994. S. 5.
2. Jordanova. Public History // History Today. 2000, May. Vol. 50, No. 5. P. 20.
3. Коллингвуд Р. Дж. Идея истории. Автобиография. М., 1980. С. 227–229.
4. См. русский перевод: Гальфрид Монмутский. История бриттов. Жизнь Мерлина. М., 1984.

5. А был ли Черчилль? // http://news.bbc.co.uk/1/hi/russian/uk/newsid_3602000/3602051.stm
6. См.: Борзова Л.П. Игры на уроке истории. Методическое пособие для учителя. М., 2003. С. 7–8.
7. Smith, A.I.P. It's Magnificent. But is it History? // History Today. 2001, May. Vol. 51, No. 5. P. 37.
8. Jordanova L. Op. cit. P. 20.
9. Рольфес Й. Дидактика истории: история, понятие, предмет // Преподавание истории в школе. 1997. №7. С. 30.

Каримов Г.Г.
(Уральск, Казахстан)

Возможности оптимизации преподавания гуманитарных наук в школе

Современные условия диктуют новые формы и методы преподавания того или иного предмета как в системе высшего образования, так и на уровне средней общеобразовательной школы. Гуманитарные дисциплины, в первую очередь история и обществоведение, требуют к себе повышенного внимания и со стороны преподавателей, и, безусловно, со стороны учащихся. Процессу оптимизации освоения нового материала должно сопутствовать применение нетрадиционных и активных методов преподавания той или иной темы. Одной из таких возможностей является экскурсионный метод, разработанный учеными школы исторического краеведения еще в 20-е годы XX в. в Петроградском экскурсионном институте. И.М. Гревс, Н.П. Анциферов, Б.Е. Райков, К.В. Сивков и многие другие исследователи пытались выработать универсальные конструкции, модели самых разнообразных экскурсий, которые должны были быть направленными на воспитание учащихся, на приучение к эстетическому пониманию и стремлению к прекрасному, к красоте. К сожалению, последующая утрата истинного смысла, индивидуальности каждой гуманитарной экскурсии привела к переходу в подаче учебного материала к простым «геометрическим» формам языка. В настоящее время экскурсиям вновь уделяется самое пристальное внимание.

Путешествуя с учениками, преподаватель через жажду познания, через интерес к творчеству может пробудить в учениках желание знать много больше, чем дает обычный современный учебник. Исторические экскурсии должны стать высококвалифицированным двусторонним трудом взаимодействия коллектива учеников и их преподавателя.

Для оптимизации учебного процесса можно избрать конкретную цель. Например, собрать материалы по истории того или иного района, города и т.д. В данном случае, совместная собирательская работа будет служить