

Л. М. Архипова

Методология преподавания истории в высшей школе России в конце XIX – начале XX в. как социокультурный феномен

Автор поднимает важную и малоисследованную проблему влияния широкого круга социокультурных явлений в России конца XIX – начала XX в. на подъем высшего исторического образования, проявившийся как в успешной научно-педагогической деятельности отдельных историков, так и в развитии гражданского самосознания студентов.

Ключевые слова: история, высшая школа, теории, принципы, демократизация, культура, приоритеты, гражданское общество, образовательная среда, конкретно-исторический контекст.

L. M. Arkhipova

Methodology of History Teaching in Higher School of Russia in the end of the XIX – the beginning of the XX century as a Sociocultural Phenomenon

The author raises an important and little-investigated problem of influence of a wide range of sociocultural phenomena in Russia in the end of the XIX – beginning of the XX century on the rising of the higher historical education revealed in a successful scientific and pedagogical activity of some historians, and in development of students' civil consciousness.

Keywords: history, higher school, theories, principles, democratization, culture, priorities, a civil society, educational environment, a concrete historical context.

В преподавательстве много индивидуального, личного, что трудно передать и еще труднее воспроизвести. ...Но и в преподавании даже очень многое значит наблюдение, предание, даже подражание. Всегда ли знаем мы, преподаватели, свои средства, их сравнительную силу и то, как, где и когда ими пользоваться? В преподавательстве есть своя техника, и даже очень сложная.
В. О. Ключевский

Методология преподавания истории может рассматриваться как специальная отрасль гуманитарного научного знания. Ее предметом являются философские идеи и теоретические принципы организации и передачи образовательной исторической информации в высших учебных заведениях. Как любая другая наука она прошла в своем становлении и развитии две стадии. Начальный эмпирический уровень был связан с накоплением опытных данных и их обобщением, а высший теоретический сопровождался систематизацией полученных наблюдений, анализом эффективных способов создания образовательной среды в высшей школе, а также научной рефлексией по поводу исследовательских методов и критериев истинности достигнутых результатов.

Качественный переход от эмпирики к теоретическому осмыслению того, какими идеями и принципами следует руководствоваться в процессе преподавания истории в высшей школе, происходил в

России во второй половине XIX – начале XX в. Прежде всего он связан с педагогическим творчеством известных профессоров историко-филологического и юридического факультетов Московского и Санкт-Петербургского университетов: *Т. Н. Грановского* (1813–1855), заложившего основы русской медиевистики, талантливого оратора, кумира студенческой молодежи; *П. Н. Кудрявцева* (1816–1858), исследователя древнего Рима и средневековой Италии; *И. Д. Беляева* (1810–1873), создателя коллекции древних русских летописей и автора трудов по истории русского крестьянства, права, военного дела, летописания; *С. В. Ешевского* (1829–1865), специалиста по позднеримской империи и раннему средневековью, инициатора создания музеев этнографии в Казани и Москве; *С. Ф. Платонова* (1860–1933), опубликовавшего курс лекций по русской истории, признанного главы петербургской исторической школы; *К. Н. Бестужева-Рюмина* (1829–1897), академика, историографа и руководителя Высших женских курсов в северной столице; *В. И. Герье* (1837–1919), организатора Высших женских курсов в Москве и автора книг о Великой французской революции, о средневековых деятелях католической церкви, курса лекций по всеобщей истории; *А. С. Ланно-Данилевского* (1863–1919), академика, специалиста

по истории культуры России XV–XVIII вв., историографии, дипломатике, автора первого в России систематического труда по методологии истории; *Р. Ю. Виннера* (1859–1954), автора трудов и учебников по истории античности для высшей школы.

Тогда же появились небольшие, но богатые по содержанию воспоминания выпускников Московского университета: *В. О. Ключевского* о *С. М. Соловьеве*, а затем учеников *В. О. Ключевского*, ярких и плодотворных представителей его научной школы: *А. А. Кизеветтера* (1866–1933), *Ю. В. Готье* (1873–1943), *М. К. Любавского* (1860–1936), *Р. Ю. Виннера* и других историков, крупных общественных деятелей, педагогов о своих студенческих впечатлениях от лекций и семинаров известных профессоров. В них присутствовало размышление над тем, каким образом их университетским учителям удавалось оказывать глубокое влияние на молодежь [2, с. 5–26, 45–69, 164–219; 5, с. 484–506, 599–600].

Наконец, оценка состояния университетского исторического образования и перспектив его развития стала в тот период предметом глубоких научно-публицистических произведений *Д. И. Писарева*, *В. В. Розанова*, *Л. П. Карсавина*, *И. А. Ильина*. В единстве с появлением аналитических статей выдающихся историков-педагогов высшей школы, академиков *Н. И. Кареева*, *М. М. Ковалевского* и *П. Г. Виноградова*, посвященных проблеме определения условий правильной постановки высшего исторического образования, это с очевидностью свидетельствовало о новом повороте в развитии методологии преподавания истории.

Характерно, что ни до, ни после отмеченного периода в России не наблюдалось того общественно-политического и общекультурного значения университетского преподавания исторических курсов, которое оно тогда приобрело, о чем сохранилось немало красноречивых свидетельств.

В стремлении встретиться с наукой, получить уроки гражданственности, по-новому обостренно почувствовать любовь к России, узнать неизвестные факты ее судьбы, студенты самых разных, зачастую негуманитарных, специальностей спешили на лекции *С. М. Соловьева*, *В. О. Ключевского*, *Н. И. Костомарова*, *В. Н. Чичерина* многих других известных историков – преподавателей высшей школы.

Так, *И. М. Сеченов*, вспоминая о своем разочаровании от первого знакомства с теоретическими медицинскими курсами в стенах Московского университета, отметил, насколько контрастно на этом фоне выглядели занятия *П. Н. Кудрявцева*, читав-

шего историю Реформации в соседней аудитории. «Я и прослушал весь этот курс с таким же восхищением, с каким читал позднее его “Римских женщин по Тациту”. ... Помню, как теперь, его худое, бледное лицо, неопределенно устремленный в пространство, словно вдохновенный взгляд и его тихую красивую речь, когда он описывал борьбу в душе монаха-аскета Лютера» [5, с. 292].

В Петербургском университете кумирами молодежи 60-х гг. были *Н. И. Костомаров* (1817–1885), член-корреспондент Петербургской АН; *К. Д. Кавелин* (1818–1885), один из основателей «государственной школы» в русской историографии, активный участник подготовки реформы отмены крепостного права; *П. В. Павлов* (1823–1895), профессор истории России, сторонник идеи сближения интеллигенции с народом. Признавая этих историков своими любимцами, первокурсники готовы были заниматься у них даже вне расписания. Слушать их собиралось так много студентов, что самая обширная из аудиторий оказывалась тесной и приходилось перебираться в актовЫй зал, но и там большинство должно было слушать стоя. Важно было не только привлечь внимание к лекции, но и удержать его, то есть совершить то, что *В. О. Ключевский* назвал самым трудным в преподавании. «Поймать эту непоседливую птицу – юношеское внимание» означало проявить подлинное мастерство, высокий профессионализм [5, с. 351]. Названным историкам это удавалось в полной мере. «Конечно лекции для нас всегда наставлял раньше, чем хотелось, несмотря на чисто специальный характер иных лекций, – вспоминал один из слушателей. – У *Костомарова*, например, речь шла об источниках русской истории, о сравнительных достоинствах или дефектах того или другого списка разных летописей. Тем не менее, не только филологи, но и мы, юристы или математики, с жадностью ловили каждое слово, всякую мелочь, стараясь внести их в свои записи» [4, с. 75]. Нередко на подобных чтениях царила атмосфера скорее театральная, чем учебная, но, с другой стороны, настолько уж глубоким было единство сопереживания лектора и аудитории, их взаимная заинтересованность в предмете разговора. Студенты-юристы и, как они сами себя называли, поклонники *В. О. Ключевского*, уверяли: «Никакой театр не нужен. Он собирает публику, как любой знаменитый тенор» [5, с. 551].

Очевидно, что отмеченные явления представляются уникальными, вызванными к жизни своеобразной комбинацией различных составляющих процесса преподавания, которые конкретизируются в индивидуальных качествах педагога, определен-

ной мотивации слушателей, в осознании общности или, по крайней мере, близости их ценностных приоритетов в духовной сфере.

Хорошо известно также и то, что содержание образовательных курсов, равно как и методика проведения разных форм занятий, непосредственно зависят от уровня развития теоретических основ специальной науки, складывающихся в ней школ и направлений, наиболее распространенных методов исследовательской практики, преобладающего типа ученого.

Однако следующим более широким кругом факторов, влияющих на состояние высшей школы в целом, в который вписана и методология университетского преподавания истории, служит социокультурная среда. Она формируется из сочетания таких относительно устойчивых и долговременных явлений, как ведущие тенденции в развитии национальной культуры, направление эволюции социального строя страны, векторы движения общественно-политической жизни, отношение власти и общества к целям образования.

Нетрудно заметить, что удивительный взлет профессионализма в преподавании истории в высшей школе России во второй половине XIX – начале XX в., качественное изменение уровня обучения и появление высочайших образцов педагогического мастерства совпали с «серебряным веком» русской культуры, который в известной мере продолжил традиции «золотого века». Неслучайно Г. П. Федотов в 1932 г. в статье, посвященной юбилею В. О. Ключевского, обратил внимание на связь двух стилей русской исторической науки – характерного для второй половины XIX в. в лице В. О. Ключевского, – с другим, свойственным началу века в лице Н. М. Карамзина. «Первый национальный образ России в большом стиле был создан Карамзиным. Его сравнительная недолговечность не должна нас обманывать. За ним в прошлом стоял весь XVIII век, историки которого влились в “Историю государства Российского”. Карамзин завершитель. Это поэт империи на вершине ее славы. Он дал классическое одеяние России, построил ее форум в стиле “ампир” – параллель: Захаров и Росси, – заставив ее героев говорить языком римлян. ... Такой видел Россию Пушкин. Карамзин зачаровал Пушкина и был водителем его поколения на поворот от декабрьского либерализма к николаевскому консерватизму» [6, с. 308].

Если продолжить этот ассоциативный ряд, то можно заметить, что начавшаяся демократизация русской культуры в пореформенный период отразилась в появлении художников-передвижников, в

творчестве Л. Н. Толстого и Ф. М. Достоевского, в «могучей кучке» русских композиторов, а также в исторической науке – в трудах историков-демократов, в исследованиях народного быта и общественных движений. Все эти факты культурной жизни выростали из общего большого корня – «века перемен», – и представителей разных сфер искусства объединяла общая тема – народность исторического процесса, внимание к народу как главному участнику всех судьбоносных и повседневных событий. «Душевым теплом, глубоким сочувствием к многострадальному русскому народу проникнуты все творения Соловьева и Ключевского», – признавали их ученики [1, с. 117].

В этом смысле рассматриваемый феномен приобретает довольно широкий и вместе с тем вполне определенный конкретно-исторический контекст, утрачивая при этом характер случайности и приобретая взамен обусловленность социальными, политическими, духовными изменениями, последовавшими за «великими реформами».

Такой подход к оценке процесса преподавания истории в высшей школе России представляется не только эффективным, поскольку позволяет взглянуть на этот предмет всесторонне, с учетом всех основных причин рождения методологии преподавания как особой отрасли научного знания, но и актуальным. Даже при самом строгом соблюдении принципа историзма все же неизбежно напрашивается сравнение образовательной ситуации в обучении истории в университетах конца XIX – начала XX в. с той, что сложилась в высшей школе начала XXI в. на этапе демократического переустройства нашего общества.

В современных исследованиях по социальной психологии, посвященных анализу мотивации студентов, отмечается тот факт, что сегодня только одна треть из получающих высшее образование ориентирована на обучение как на получение профессии [3, с. 303]. Значительная часть заинтересована только в получении диплома и не связывает свое будущее с избранной специальностью [3, с. 95–298]. В целом студенты-выпускники, по крайней мере гуманитарных специальностей, будучи уверены в престижности полученного ими в классическом университете образования, все же не связывают себя с какой-то определенной профессией. Профессиональная мобильность выпускников университета преобладает над профессиональной направленностью [3, с. 298]. Признавая положительное значение универсальности получаемых студентами основных компетенций, которая открывает им возможность перехода от одной сферы деятельно-

сти к другой, все же трудно не испытывать сомнений по поводу уровня их профессионализма, качественной стороны подготовки узкопредметной специальности.

Как это ни парадоксально, но проблема обучения в высшей школе ради диплома была хорошо знакома нашим соотечественникам и в середине XIX в. «Для огромного большинства наших учащихся юношей четырехлетнее пребывание в университете превратилось в обряд, который заканчивался получением диплома и потом действовал на всю дальнейшую жизнь бывшего студента именно только посредством прав и преимуществ, связанных с дипломом, а никак не посредством каких-нибудь руководящих идей, воспринятых в университете и развивающихся в житейской практике» [9, с. 585]. Разумеется, наиболее престижными факультетами были юридический и камеральный, как «преддверие гражданской службы».

Однако под влиянием талантливых профессоров, стремившихся разбудить мысль и гражданские чувства студентов, не ограничиваясь задачей передачи знаний, даже этот, по-видимому, достаточно распространенный тогда стереотип молодежного сознания преодолевался. Выпускники историко-филологического, юридического факультетов позиционировали себя как носители передовых идей, воспринятых на лекциях известных профессоров истории и права. Показательно, например, что за полвека существования газеты «Русские ведомости», выходящей с 1863 г., среди более 400 ее корреспондентов подавляющее большинство были выпускниками гуманитарных специальностей столичных и провинциальных университетов. Читатели называли это издание «кафедрой политической мысли и гражданственности», «вольным университетом», русским "University extension", признавая тем самым большое идеологическое значение публикаций и огромную роль авторов в формировании общественного сознания в гражданском духе. Сами же корреспонденты в автобиографиях, написанных специально для юбилейного сборника «Русские ведомости», ссылались на деятельность лучших университетских преподавателей как на главный фактор развития своего мирозерцания, становления научных интересов и определения политической позиции. «На меня с самого начала оказали решающее влияние В. О. Ключевский и П. Г. Виноградов», – отметил А. Э. Вормс. «В Москву меня тянул неудержимо блеск тройного светила: Герье, Виноградова, Ключевского... Мои взгляды на строение общества и существо исторического процесса образовались под двойным влиянием: высту-

пления марксизма и социальной школы Виноградова», – писал А. К. Дживелегов. Подобные признания делали В. А. Маклаков, Д. И. Шаховской и мн. др. [8, с. 47, 60, 111, 196].

Так возникала культурная связь поколений и обеспечивалось пространство для социального диалога, общественно-политической активности. Изучение педагогического опыта профессор-историков приобретает новое значение в контексте истории становления гражданского общества в России, проявлений социально-культурной идентичности, участия интеллигенции в сфере гражданской деятельности. Попытка раскрыть механизм такого сильного влияния преподавателей университетов на юношество приближает нас к познанию той самой, по выражению В. О. Ключевского, «сложной техники» организации образовательного процесса в высшей школе, которая, по сути, и является методологией преподавания специального предмета.

Библиографический список

1. Академик М. К. Любавский и Московский университет [Текст] / под ред. д-ра ист. наук А. Я. Дегтярева, проф. А. В. Сидорова. – М. : Изд. дом «Парад», 2005.
2. В. О. Ключевский. Характеристики и воспоминания [Текст]. – М. : Научное слово, 1912.
3. Лаптева, М. П. Парадоксы университетского исторического знания [Текст] / М. П. Лаптева // Историческое знание: теоретические основания и коммуникативные практики [Текст]: материалы научной конференции. 5–7 октября. 2006. – М. , 2006.
4. Ленинградский университет в воспоминаниях современников [Текст]: в трех томах / под ред. проф. В. В. Мавродина. Т. I. Петербургский университет 1819–1895. – Л. : Изд-во Ленинградского ун-та, 1863.
5. Московский университет в воспоминаниях современников [Текст] / под ред. Ю. Н. Емельянова. – М. : Современник, 1989.
6. Мыслители русского зарубежья [Текст]. – СПб. : Наука, 1992.
7. Педагогика и психология высшей школы [Текст]. – Ростов н/Д, 1998.
8. Русские ведомости. 1863–1913 [Текст] : сборник статей. – М. , 1913.
9. Сочинения Д. И. Писарева. Полное собрание в шести томах [Текст]. Том четвертый. Издание 3-е Ф. Павленкова. – СПб. : Типография Ю. Н. Эрлих, 1901 с.