

Сливко С.В.
МЕСТО ИСТОЧНИКОВЕДЕНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЕ
РОССИЙСКОГО ВЫСШЕГО ИСТОРИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Углубление процесса информатизации общества неизбежно отражается на исторической науке, системе подготовки научных и учительских кадров, методике преподавания истории в учебных заведениях различных уровней. С одной стороны, современные возможности интернет-пространства и традиционных СМИ создают исключительно благоприятные условия для бытования различных псевдоисторических «откровений», а подчас и откровенных фальсификаций. Между тем, игнорировать распространение подобных явлений невозможно, т.к. они являются мощнейшим инструментом формирования массового сознания и используются в самых различных целях. В то же время, современные информационные технологии значительно расширили доступ к новейшим историческим исследованиям, редким изданиям и историческим источникам. Это значительно расширяет возможности историков при осуществлении ими научно-исследовательской и преподавательской деятельности. Обе названные тенденции объясняют кризис нарративной логики, на данный момент главенствующей в системе российского исторического образования.

По мнению О.М. Медушевой, историческая наука с момента возникновения определяла свой объект одной фразой – «прошлое человечества». С целью изучения «человеческого прошлого» для актуализации исторического опыта историк исследовал «остатки» прошлого (письменные и вещественные источники), извлекал из них информацию и строил повествовательный рассказ в соответствии со своей ценностной ориентацией и преследуемыми целями. Данная логика исторического познания получила наименование нарративной. Она исключает альтернативность («сослагательное наклонение») и восходит от результата (поэтому ей нужна историческая дистанция). Несмотря на то, что в чистом виде нарративная логика встречается редко, что в значительной мере обусловлено традицией исторической критики, все же основные ее элементы продолжают главенствовать в исторической науке. Как можно заключить на основании вышеизложенного, нарративной логике присущи значительные недостатки, а именно – размывание объекта познания исторической науки и неспособность к удовлетворительному функционированию в условиях информационного общества. Считать объектом исторической науки «прошлое человечества» означает лишать историю статуса точной науки ввиду отсутствия устойчивого объекта, имеющего твердую эмпирическую базу, которая обладает мощным информационным ресурсом. Рассмотрение источников в качестве «осколков прошлого» не приводит к обретению подобной базы, так как осколки прошлого «склеиваются» историком в нарратив и не имеют самостоятельной ценности, что не способствует точности исторического познания [7, с. 217]. С другой стороны, стремительно ускоряющийся с каждым годом рост информации обесценивает нарратив как научный текст, т.к. новые потоки информации размывают его, внося существенные правки в повествование. Кроме того, господство нарратива, в соответствии с которым формируются учебные планы и рабочие программы, даже в преподавании источниковедения и историографии приводит к аналогичным последствиям. Поэтому появляются такие феномены, как курсы источниковедения, включающие в себя лишь лекционные занятия, и курсы историографии, в которых не заложено время для детальной работы с историографическими источниками. Итог плачевен: студенты, в лучшем случае, попросту заучивают вопросы для экзамена или зачета, не только не владея практическими навыками внутренней и внешней критики источников или методом актуализации, но и демонстрируя поверхностное знакомство с материалом учебника. Между тем, еще М.Н. Покровскому принадлежит мысль, что «исторически работать можно научиться только на первоисточниках: человек, который никогда ничего не видал, кроме чужих “изложений”, никогда не делается ученым, навсегда останется дилетантом» [10, с. 560].

На наш взгляд, выходом из сложившейся ситуации является переориентация вузовского образовательного процесса по историческим специальностям с преимущественного освоения общих курсов истории на более тщательное изучение специальных исторических курсов (источниковедение, вспомогательные исторические дисциплины, историография, археология и др.) и их интеграцию. Эта альтернатива имеет глубокие корни в отечественной исторической науке. Подобный взгляд на практике реализовывал академик В.И. Пичета в своих специальных семинарах с аспирантами МГУ и Института истории АН СССР. С их легкой руки эти занятия, проводившиеся по пятницам, получили название «пичетников» [2, с. 306]. Регламент работы семинара предусматривал заслушивание и обсуждение в виде докладов и сообщений, рефератов и обзоров отдельных частей работ молодых авторов (диссертаций, статей, монографий). На первом заседании в 1943 г., В.И. Пичета указал на три задачи семинара: 1. исследование истории славянских народов на основе марксистско-ленинского учения об обществе; 2. выработка навыков и приемов

критического исследования источников; 3. умение ориентироваться в обширной, особенно новейшей, литературе [2, с. 308]. В дальнейшей работе семинара В.И. Пичета и его ученики не отступали от указанных задач, сосредотачивая внимание на вопросах методологии исторического познания, критике источников и историографическом обзоре, которые прорисовывали новую постановку проблемы и возможность введения в научный оборот неизвестных ранее источников [4].

О потребности глубокой разработки проблемных вопросов отечественной истории, с широким привлечением историографии и источников говорил академик М.Н. Тихомиров, определяя реферат оптимальной формой сдачи аспирантами кандидатского минимума по историческим специальностям. В представлении М.Н. Тихомирова составление подобного реферата является активной формой обучения, которая подготавливает историка к самостоятельной научно-исследовательской работе и способствует выработке у него навыков работы с историографией и источниками на высоком профессиональном уровне. Между тем, в сдаче кандидатского экзамена по списку вопросов «нет ничего творческого» [11].

Несмотря на то, что приведенные выше примеры взяты из области подготовки научных кадров и не затрагивают высшее профессиональное или среднее образование, аналогия в данном случае является уместной. В цитированной выше статье М.Н. Тихомиров неоднократно говорит об изменении стандартов обучения и оценки знаний, вызванных объективными причинами. В настоящее время процесс информатизации выводит на первое место для студентов те профессиональные качества, которые формировали у аспирантов в 1940-1950-е гг. выдающиеся мастера отечественной историографии. Лишь обладая ими, студент будет способен ориентироваться в стремительно обновляющейся литературе и значительных комплексах вводимых в оборот источников, умея их использовать в научных исследованиях на высоком профессиональном уровне. К тому же, современные образовательные стандарты (в частности, ФГОС ВПО РФ) выделяют научно-исследовательскую работу в качестве важнейшей составляющей деятельности студентов, которая должна быть сопряжена с обучением по специальности. Однако, новые задачи остаются лишь благим пожеланием без отказа от господства нарративной логики.

В настоящее время трудно представить картину, подобную той, что описал В.В. Мавродин: «Далекий 1926 г. Первый курс историков Ленинградского университета, избравших своей специальностью историю России. Просеминарские занятия ведет высокий, стройный, седовласый профессор Б.Д. Греков. Перед студентами на столах лежат тоненькие книжечки. Это “Русская Правда”. Спокойным, ровным, тихим голосом профессор рассказывает и “Русской Правде”, о том, как студенты будут под его руководством заниматься этим источником весь учебный год. Изумленные восклицания, негодующие голоса: “Неужели на эту книжечку в 30 страниц нам понадобится целый учебный год?” Профессор улыбнулся: “Увидите и убедитесь сами”. <...> Весной, когда закончились работы в просеминаре, мы поняли, что <...> изучение “Русской Правды” может стать делом всей жизни» [6, с. 3, 19]. Жесткие рамки учебных планов, крайне скромное количество аудиторной нагрузки на занятия по источниковедению, историографии, вспомогательным историческим дисциплинам приводят к засилью обзорных лекций, семинаров-репетиториумов и чрезмерно ограничивают поле применения активных методов обучения. Опасность этих тенденций осознавалась еще в 1970-е гг., однако в настоящее время они стали обширнее и в условиях современных информационных процессов угрожают жизнеспособности высшего исторического образования и системе подготовки научных кадров [8, с. 6-28].

Превалирование в образовательном процессе источниковедения, вспомогательных исторических дисциплин, историографии, методологии и методики исторических исследований означает для современного образовательного процесса настоящий качественный переворот, который позволит не только дать адекватный ответ на стоящие перед историческим образованием вызовы, но и задействовать мощнейший интегративный потенциал упомянутых выше дисциплин. Воссоздание целостной картины прошлого на основе широкого комплекса источников делает необходимым для студента получения языковой подготовки, изучение литературоведения, искусствоведения и др. дисциплин гуманитарного цикла. Таким образом, раскрывается потенциал многомерности и уникальности исторического источника, о которых говорил М. Хайдеггер: «Диалог Платона, например “Федр”, разговор о прекрасном, можно истолковывать в самых различных областях и аспектах, значениях и проблематизациях. Эта значимость во многих отношениях не есть возражение против строгости мыслимого в ней. <...> Многозначность, напротив, – это стихия, в которой должно вращаться мышление, чтобы быть строгим. Образно говоря: для рыбы глубины и дали воды, ее течения и заводи, ее теплые и холодные слои – это стихия ее многообразной подвижности. Если рыба лишается полноты своей стихии, если она вытаскивается на сухой песок, то она сможет только еще подергаться, побиться и скончаться. Поэтому мы должны разыскивать мышление и его мыслимое всякий раз в стихии его многозначности, в противном случае оно остается для нас закрытым» [13, с.126-127]. Нарративная логика закрывает мышление и его мыслимое, в то время как источниковедческий метод раскрывает его во всем многообразии и многомерности, отражающих историческую действительность.

Так, например, при характеристике социально-экономического развития Руси периода феодальной раздробленности и борьбы против монголо-татарского ига, источниковедческая и историографическая составляющая его вопросов в большей части учебных пособий по истории России для исторических факультетов обходится стороной. При этом дискуссионные моменты, как правило, освещаются скупо или же исключительно сквозь призму авторской концепции пособия. Между тем, рассмотрение студентами научной дискуссии о времени появления частного акта не только дало бы возможность раскрыть сложность и многогранность данного вопроса, но и могло бы стать ценным источниковедческим и историографическим опытом для студентов-историков. Кроме того, при изучении данного вопроса студенты неизбежно столкнутся с проблемой фальсификации исторических источников. Обращение же к трудам С.Н. Валка [1, 9], М.Н. Тихомирова [12], В.Л. Янина [3], С.М. Каштанова [5] и др. классиков отечественной историографии и источниковедения призвано способствовать формированию навыков ведения научной дискуссии, приобщению к основам профессиональной культуры. В то же время, частный акт – не только источник по социально-экономической истории, его можно рассматривать с позиций языкознания, культурологии т.д.

Однако, расширение источниковедческой и историографической составляющих общих курсов истории России – одна сторона решения проблемы. Другая сторона, как уж было сказано, состоит в расширении и углублении преподавания курсов источниковедения, историографии, вспомогательных исторических дисциплин, археологии и др. при наиболее гармоничном их согласовании в рамках общего учебного плана. Необходимо отметить, что подойти к продуктивному разрешению обозначенной проблемы возможно лишь с помощью всестороннего ее обсуждения всем научным историческим сообществом и активного обмена опытом преподавания исторических дисциплин.

Ценность научно-исследовательского, организаторского, педагогического опыта академика В.И. Пичеты, широта его научных интересов, высочайший уровень профессиональной культуры во многом объясняются тем, что Владимир Иванович отводил первостепенное место в личностном росте и воспитании учеников дисциплинам специального исторического цикла. Акцентируя внимание на необходимости глубокого изучения источниковедения, историографии, вспомогательных исторических дисциплин, археологии В.И. Пичета на протяжении всей своей научной деятельности демонстрировал интегрирующие возможности этих дисциплин и их первостепенное значение для исторической науки. Эта сторона опыта академика В.И. Пичеты в настоящее время как нельзя более актуальна для исторического образования.

1. Валк, С.Н. Начальная история древнерусского частного акта / С.Н. Валк // Избранные труды по историографии источниковедению. – СПб: Наука, 2000. – С. 516–556.
2. Досталь, М.Ю. «Пичетники» на кафедре истории южных и западных славян в МГУ (1943–1947) / М.Ю. Досталь // История и историки: историографический вестник, 2006 / Институт рос. истории РАН. – М.: Наука, 2007. – С. 304–319.
3. Зализняк, А.А. Вкладная грамота Варлаама Хутынского / А.А. Зализняк, В.Л. Янин // Памятники культуры. Новые открытия. 1990. – М., 1992. – С. 7–17.
4. Иоффе, Э.Г. Академик В.И. Пичета (1878–1947) / Э.Г. Иоффе // Новая и новейшая история – 1996. – №5. – С.217–229.
5. Каштанов, С.М. Из истории русского средневекового источника. Акты X–XVI вв. / С.М. Каштанов. – М., 1996.
6. Мавродин, В.В. Борис Дмитриевич Греков (1882–1953) / В.В. Мавродин. – Л.: Из-во ЛГУ, 1968. – 24 с.
7. Медушевская, О.М. Теория и методология когнитивной истории / О.М. Медушевская. – М.: РГГУ, 2008. – 358 с.
8. Методика проведения семинарских занятий на исторических факультетах университетов: Методическое пособие / под ред. М.Т. Белявского – М.: Высш. школа, 1979 – 240 с.
9. Панеях, В.М. Проблемы дипломатики частного акта в трудах С.Н. Валка / В.М. Панеях. // Историографические этюды. – СПб, 2005 – С.41–58.
10. Покровский, М.Н. От Истпарта / М.Н. Покровский // Избранные произведения в 4-х книгах, т.4. – М.: Мысль, 1964. – С. 554–561.
11. Тихомиров, М.Н. О молодых ученых и исследовательской работе / М.Н. Тихомиров // Новое о прошлом нашей страны. Памяти академика М.Н. Тихомирова. – М.: Наука, 1967 – С. 9–14.
12. Тихомиров, М.Н. О частных актах в Древней Руси / М.Н. Тихомиров // Древняя Русь – М.: Наука, 1975 – С. 240–261.
13. Хайдеггер, М. Что зовется мышлением? / М Хайдеггер. – М.: Территория будущего, 2010 – 351 с.