

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Болонская** декларация и ее основные аспекты [Электронный ресурс]. – URL : <http://www.spbu.ru/news/edusem/bd/htm>
2. **Чуркина Н. И.** О междисциплинарной методологии развития региональных систем образования // Философия образования. – 2010. – № 1(30). – С. 205–211.
3. **Государственный** образовательный стандарт высшего профессионального образования. Бакалавр регионоведения [Текст]. – Утв. 2000-03-14. – М. : Изд-во стандартов, 2000. – 20 с.
4. **Положение** о балльно-рейтинговой системе оценки достижений студентов Новосибирского государственного технического университета (Утверждено 2.07.2009 г.) [Электронный ресурс]. – URL : <http://smc.nstu.ru/nmc//images/News/pol-brs.PDF>.

УДК 372.016:94 + 378

ПРЕПОДАВАНИЕ ЗАРУБЕЖНОЙ ИСТОРИИ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ: ЛОГИКА, ПРОБЛЕМЫ

И. В. Олейников (Новосибирск)

В данной статье речь идет о проблемах и логике преподавания зарубежной истории в высшей школе. Одна из первых проблем в преподавании зарубежной истории в высшей школе – это понятийно-терминологический аппарат. После его отработки, формулировки самостоятельных задач для дальнейшего поиска ответа осуществляется знакомство с наработанными концепциями (что в рамках учебного процесса логичнее осуществлять в рамках лекционного курса), начинается формирование самостоятельной гипотезы, т.е. поиск предполагаемого решения некоторой проблемы. При этом главное условие, которому должна удовлетворять любая гипотеза, это ее обоснованность. Нет необходимости провозглашать доказанность любой гипотезы, тогда она становится уже частью теории. Необходимо сформировать умение студента с помощью гипотезы осмыслить набор фактов. А в итоге, в рамках образовательной парадигмы достаточно умения студента связывать гипотезу, проблему и понятийно-терминологический аппарат – требование, значение которого часто недооценивается.

Ключевые слова: понятийно-терминологический аппарат, гипотеза, осмысление, концепция, теория.

Олейников Игорь Валерьевич – кандидат исторических наук, доцент кафедры международных отношений и регионоведения факультета гуманитарного образования ГОУ ВПО «Новосибирский государственный технический университет». 630092, г. Новосибирск, пр. К. Маркса, д. 20.
E-mail: moir@fgo.nstu.ru

TEACHING INTERNATIONAL HISTORY IN THE HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS: THE LOGIC AND THE PROBLEMS

I. V. Oleynikov (Novosibirsk)

One of the first problems in teaching international history in the higher education institutions is the framework of concepts and terminology. After its working out and formulating independent problems for the further search of the answer, the acquaintance with the developed concepts is carried out (it is more logical to do this in the educational process within the framework of a lecture course), and the formation of an independent hypothesis starts; i.e., the search of a possible solution of the problem begins. Thus the main condition, which any hypothesis should satisfy, is its validity. There is no necessity to proclaim validity of any hypothesis: in this case it becomes already a part of the theory. It is necessary to foster the ability of the students to comprehend the set of facts by means of hypothesis. And as a result, within the limits of an educational paradigm it suffices to achieve the ability of the students to connect the hypothesis, the problem and the framework of concepts and terminology. This is the requirement whose value is often underestimated.

Key words: *international history, framework of concepts and terminology, hypothesis, educational paradigm.*

Преподавание зарубежной истории в высшей школе для студентов – гуманитариев явление необходимое, поскольку изложение и анализ логики развития других стран способствуют формированию собственной концепции у студентов относительно логики развития своего государства. Нельзя однозначно утверждать, что преподавание зарубежной истории принципиально и в корне отличается от преподавания истории Отечества – есть общие моменты, есть и специфические [1]. В данном случае автор не ставит перед собой цель рассмотреть все эти моменты, просто считает необходимым остановиться на проблемах и логике преподавания именно зарубежной истории.

К проблемам в нашем случае можно отнести освоение понятийно-терминологического аппарата, для чего студент должен понять его роль и значение. Нет сомнения в том, что для любой науки, в том числе и истории, необычайно важен вопрос о ее терминологическом аппарате, поскольку он позволяет адекватно осмыслить действительность и найти ей соответствующее выражение. Понятийно-терминологический аппарат дает возможность судить о развитии и понимании теории, рассмотреть различные соотношения реальных объектов и многообразие познавательных задач, возникающих в процессе обучения и воспитания, более ясно определить предмет исследования. Кроме того, без овладения понятийным аппаратом невозможно достичь профессиональной компетенции, так как степень владения языком науки служит показателем квалификации специалиста (тем более на примере зарубежной истории). Таким образом, для решения проблемы, во-первых, должно присутствовать понимание самого термина, во-вторых, осознание понятия, и, в-третьих, этот термин и

понятие должны быть вписаны в конкретный исторический эпизод (или даже эпоху) в контексте развития той или иной страны или региона.

Итак, студент может начать рассмотрение термина, обратившись к справочной литературе. Очень часто студенты считают, что понимают значение термина благодаря контексту его использования или потому, что часто его слышат на занятиях. Необходимо, чтобы студент самостоятельно нашел и выписал то или иное определение; можно найти несколько разных, сравнить и выбрать для себя наиболее приемлемое.

Но и здесь, в свою очередь, начинается несколько сложностей. Первая, рассматриваемое понятие воспринимается студентом как истина в конечной инстанции, то есть безвариантно; таким образом, отсутствует истинное понимание термина или понятия как стартовой проблемы при подготовке к занятию или итоговой аттестации в любой форме. Очень часто при этом за гранью восприятия оказывается и суть проблемы в формулировке вопроса. Сама формулировка любой реально существующей проблемы уже содержит в себе подсказку, где нужно искать средства, которых не хватает. Они не находятся в сфере абсолютно неизвестного и обозначены в проблеме некоторым образом, наделены некоторыми признаками. К примеру, при рассмотрении вопроса по истории Ирана в период между мировыми войнами в формулировке «Гилянская Советская Республика: причины возникновения, направление развития, итоги». Имеет смысл сначала выяснить, почему она Гилянская, по каким признакам и характеристикам советская, и действительно ли она была республикой. Или, допустим, «Новое левое движение в США»: в чем оно новое, почему левое и почему движение. Нет необходимости бояться кажущейся банальности в этих формулировках. Таким образом, формируется направление движения к самостоятельному пониманию проблемы и направление поиска ответа. Тем более что история XX века весьма идеологизирована, и однозначность в понимании – это сужение спектра исследования и, часто, возможности понимания. Современные студенты при постановке вопроса о советском характере политического развития очень часто рассматривают исключительно роль Советской России (бесспорно, часто это вполне оправдано), но углубляться в анализ явления не хотят. Как результат, формируется инверсионное восприятие, и то, что вчера было белым, сегодня воспринимается как черное, и наоборот. Такое схематическое упрощение и уход от понимания логики проблемы (что является третьей частью рассматриваемой проблемы обучения), необходимо скорректировать, чтобы сформировалась самостоятельная исследовательско-аналитическая позиция студента, а она, в свою очередь, будет способствовать раскрытию закономерных связей тех или иных явлений целостного исторического процесса; в результате мы можем говорить о реализации исследовательской позиции, получаем относительно новое знание, новое представление о тех или иных конкретных явлениях действительности.

Одна из особенностей развития научного знания – зачастую новое знание как бы находится в «оболочке» старых понятий, приспособленных для объяснения только конкретного опыта. Поэтому такая «оболочка» может оказаться слишком тесной, чтобы включить в себя новый опыт. Изменение или смещение методологических установок, смена научных концеп-

ций усиливают неоднозначность и неопределенность толкования научных понятий, исчезает корректность в обращении с терминами.

Отсюда возникает проблема постановки самостоятельной задачи исследования. Мы полагаем, что гипотезы условно можно разделить на «реальные» и «фантастичные». Разница между ними в том, что наличие подтвержденной фактами точки зрения делает ее реальной для слушателей, а ее отсутствие – «фантастической». «Но как только под «фантастическую» теорию удастся подвести фактологическую базу – она может превратиться в реальную».

Следует обратить внимание на такие аспекты проблемы, как наличие противоречий между теорией и фактами и вопрос о том, должны ли иметь научные факты информационную однозначность. Очевидно, студенту требуется внешняя преподавательская помощь, чтобы правильно интерпретировать то или иное явление. При этом, конечно, необходимо отдавать себе отчет в том, что любая теория должна соответствовать познавательным функциям по отношению к новым фактам. Необходимо обозначить границы ее применения, она сохраняет объяснительную, методологическую и систематизирующую функции.

Не следует забывать и о таком явлении, как ученическая проблема «святой веры в печатное слово». Все, что напечатано, – обладает силой правды, если студент не понимает почему, то, видимо, автор знает больше и нужно просто принимать на веру те или моменты. Поэтому цитата приобретает порой силу истины в конечной инстанции. Ее можно не понимать, но важно запомнить. При реализации такого подхода действительно происходит накопление сведений о различных мнениях, но не формируется собственное представление об изучаемом предмете и понимания причинно-следственных связей. Своеобразный учебно-познавательный конструктивный нигилизм – это возможность проявления самостоятельности в формировании исследовательских целей. Цитата необходима не потому, что необходима сама по себе, а потому, что помогает решить конкретную исследовательскую задачу. А если не помогает, то или нет необходимости цитировать, или это повод для дискуссии. Как отметил Конфуций, «учиться и не размышлять – напрасно терять время, размышлять и не учиться – губительно» [2].

После отработки понятийно-терминологического аппарата, формулировки самостоятельных задач для дальнейшего поиска ответа, ознакомления с существующими концепциями обычно в рамках лекционного курса) начинается формирование самостоятельной гипотезы, то есть поиск предполагаемого решения некоторой проблемы. При этом главное условие, которому должна удовлетворять любая гипотеза, – ее обоснованность. Нет необходимости провозглашать доказанность любой гипотезы, тогда она становится уже частью теории. Необходимо сформировать умение студента с помощью гипотезы осмысливать набор фактов. В рамках образовательной парадигмы следует стремиться к развитию умения студента связывать гипотезу, проблему и понятийно-терминологический аппарат.

Остановимся на проблемах самого преподавания зарубежной истории. Одна из них связана с дилеммой: преподавая историю, например Китая, мы преподаем историю Китая или свое (пусть и основанное на знании цело-

го набора мнений специалистов-китаеведов, а также источников) понимание основных этапов истории Китая? С точки зрения синологии, Китай – уникальная страна, которая долгое время представляла собой самодостаточный, «китаецентристский» мир, убежденной в своей уникальности и несравненности собственной высокой культуры.

Историческая составляющая, основанная на теоретическом и методологическом базисе европоцентризма, позволяет поставить вопрос о поиске не только отличий, но и сходства в логике развития Китая с государствами как дальневосточного региона – через заимствование, взаимовлияние (здесь не очень важно, кто у кого больше перенимал и чем делился), так и других регионов планеты – для анализа общемировых процессов, характеризующих развитие человеческих обществ на разных этапах. Как известно, понять чужое проще через свое. Но, таким образом, мы сразу отходим от традиционного мнения о самодостаточности и специфичности Китая и начинаем входить в некое противоречие с этим представлением.

Педагогическая компонента, основанная на возможности передать накопленный опыт на основе существующих мнений и традиций в нашем обществе и возможности их обновления, опирающаяся на европейские или тяготеющие к ним традиции и методики, неизбежно влияет на наше восприятие. Таким образом, возникает идеологически ангажированная модель интернационализации исторического процесса, в котором студент, как потребитель, видит только то, что предложено, а предложение, в свою очередь, связано с проблемой возможностей восприятия, то есть мы видим не то, что есть или могло быть, а то, что можем увидеть сквозь призму интернационального восприятия специфики Китая. В результате, описание специфики Китая в контексте изложения его истории будет ограничиваться набором фраз о его специфике при европеизированной концепции изложения истории. Мы полагаем, что преподавание истории зарубежных стран, основанное на междисциплинарном подходе, в рамках объединения регионоведения, педагогики и собственно истории может способствовать формированию собственной исследовательской позиции студента. Поэтому при преподавании зарубежной истории в высшей школе необходимо ориентироваться на формирование и развитие самостоятельного студенческого исследовательского потенциала, а также поощрять выработку собственной студенческой гипотезы – причем не обязательно авторской, а именно собственной.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Игнатъев В. И., Розанов Ф. И.** Образование в информационную эпоху // Философия образования. – 2008. – № 2(23). – С. 76–85.
2. **Переломов Л. С.** Конфуций «Лун Юй». – М. : Восточная литература, 2001.