

ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 372 893

*В.Ю. Соколов***ОСНОВАНИЯ РАСШИРЕНИЯ ПОНЯТИЯ «СОДЕРЖАНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ»
В КУРСЕ «МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ИСТОРИИ В ШКОЛЕ»**

Обосновывается необходимость расширенного толкования понятия «содержание образования» в курсе «Методика преподавания истории в школе».

Традиционно в практике преподавания истории в школе содержание образования понимают как определенный набор предметных знаний, отражающих прошлое нашей страны и мира. В учебниках и методических пособиях, рассматривающих вопросы содержания школьного исторического образования, основное внимание обращено на анализ объема и структуры предметного материала [1, 2]. В этих изданиях вопросы о целях и задачах преподавания истории в школе, способах организации учебной деятельности, критериях и формах оценивания вынесены в отдельные разделы. Мало того, цели, формы и нормы образовательной деятельности представлены как уже готовый продукт, который педагогу не нужно создавать и которым остается воспользоваться в своей работе.

Подобная практика может быть признана вполне оправданной с точки зрения облегчения деятельности педагога, освобождения его от необходимости продумывания «трудных» вопросов о цели и смысле своей профессиональной деятельности, разработки форм и норм преподавания истории согласно выдвинутым целям. Однако за этим формальным удобством нельзя не заметить и знакомой традиции понимания содержания образования как определенным образом осмысленного объема предметных знаний, в котором процесс создания смыслов вынесен за рамки обучения. Как известно, эта традиция сложилась в законченном виде в советский период и была связана с преобладанием в отечественной исторической науке объективистских тенденций. Основу этих тенденций составляла традиция вынесения процесса целеполагания научной деятельности за рамки науки, перенос обсуждения целей научной деятельности в сферу идеологии, в органы управления наукой.

Основные положения данного направления в советской исторической науке наиболее четко были сформулированы в конце 1950–1960-е гг. на волне критики, как тогда казалось советским исследователям, двух крайностей: субъективистского произвола сталинского периода, а также субъективизма немарксистской историографии. Отмеченная объективистская тональность пронизывала известный доклад академиком П.Н. Федосеева и Ю.П. Францева (1964 г.), в котором были обозначены перспективы развития методологии советской исторической науки в постсталинский период.

Критикуя субъективистский подход в историографии, авторы доклада утверждали, что «никакого простора для субъективистского произвола историческая наука по са-

мой своей природе не дает исследователю и не может давать. Господство субъективизма выступает лишь в том случае, если исследователь, стоя на позициях идеализма, под “истолкованием” факта понимает его оценку в соответствии с идеалом, с общей «целью исторического процесса» [3. С. 20].

Следуя такой логике, можно сказать, что прошлое обладает собственным смыслом, независимым от исследователя, и задача последнего сводится к предельной минимизации своего вмешательства в оценку истории. Такие функции ученого, как постановка целей исторического исследования, формирование понятийного аппарата науки, выявление закономерностей развития общества выносились за пределы компетенций историка. Считалось, что эти вопросы уже решены в работах К. Маркса, Ф. Энгельса, В.И. Ленина. В упомянутом докладе возможности историка сводились, в конечном счете, к уточнению, конкретизации, а иногда и просто иллюстрации, общих теоретических положений, разработанных классиками марксизма. «Историк-марксист, – говорилось в нем, – изучает механизм действия социологических законов и тем самым не только проверяет их существование на фактах, но и углубляет и расширяет наше понимание этих законов» [3. С. 25].

Несмотря на то, что большинство исследователей поддержало данную позицию, были и ее противники, оформившие свои представления в рамках работы сектора методологии истории при АН СССР. В ходе работы сектора его глава М.Я. Гефтер повел последовательную борьбу против системы «предписания пропорций исследовательской активности». «Если историк-исследователь будет заранее знать, что он не имеет права ни на миллиметр отклоняться от этой пропорции, – заявлял он, – то спрашивается – может ли он прийти к самостоятельным выводам?» [4].

Разъясняя неизбежность и законность субъективизма историка, другой сотрудник сектора методологии А.Я. Гуревич писал: «Историку следовало бы отдавать отчет в том, что даваемое им объяснение всегда есть логическая конструкция, а не простое (“фотографическое”) отражение действительных связей истории. История как изображение процесса и история как объективный процесс (в своих причинных связях и обусловленности) никогда не совпадают» [5].

Подобные рассуждения о природе исторического познания закономерно подводили исследователей к мысли об искусственном, и в этом смысле субъективном, проис-

хождении имеющих хождение в советской науке «объективных» законов истории.

Активно развивая в эти годы ленинскую теорию отражения, советские обществоведы не отрицали присутствия доли субъективизма в познавательном процессе, признавая, что вообще «мышление не может быть ничем иным, кроме как субъективным образом объективного мира» [6]. Некоторые из них считали, что «субъективное это не только (а главное, не столько) искажения, изъяны познания, но, прежде всего, момент активности чувственной, человеческой практики, отражающейся в познавательной деятельности людей» [7].

Однако подчеркивание активности познающего субъекта не шло дальше констатации формального, не смыслового своеобразия, которое субъект придает полученным знаниям. Основным же источником содержания, смысла считался объект исследования. «Гносеологическое понятие отражения, – пояснял известный советский философ Т.И. Ойзерман, – указывает на то, что содержание сознания (и знания) порождено не самим сознанием, а почерпнуто из того, что осознается, познается, образует предмет исследования» [8].

В интерпретации менее искушенных знатоков теория отражения получала почти позитивистскую трактовку. «Наука, – писал один из таких авторов, – стремится выработать целостное представление об объекте, которое исключало бы посторонние прибавления, исключало бы зависимость от целей субъекта и позволило бы представить объективный мир как единое целое, выступающее перед познающим субъектом разными сторонами» [9].

Подобный подход возвращал отечественную историческую науку к ситуации конца XIX в. – периоду господства позитивизма с его требованием принципиального разрыва между философией и историей, между обобщением и описанием в науке. В 1982 г. в обзоре исторической литературы А.И. Уваров отметил: «В работах некоторых авторов наблюдается отрыв философии от истории и истории от философии, а именно: историки не всегда в должной мере владеют искусством философского анализа при философском обобщении материала, философы же порой не используют конкретные исторические знания, чтобы сделать аргументированный вывод по обсуждаемому методологическому вопросу» [10].

Представляя объект в качестве основного носителя содержания и смысла знаний, утверждая, что именно он задает целостность представлений о прошлом, подобные идеи исключали из познания какие-либо элементы плюралистического восприятия истории. Рамки монистического мышления строго определяли границы свободы субъекта исторического познания. Как только он переходил их, как только попадал в сферу плюралистического мышления, субъективное в его деятельности приобретало значение несовершенного, негативного.

«Плюралистические концепции, – утверждал Е.М. Жуков, – не содержат глубинного объяснения каких бы то ни было исторических явлений, поскольку они неизбежно ведут к субъективизму» [11]. Отрицание плюралистических идей в данном случае было вполне закономерным, ибо в противном случае нужно было не только объект, но и субъект считать полноправным источником познания, а здесь уже был прямой шаг за границы материалистическо-

го учения. «Широко распространенный в современную эпоху плюрализм фактически является замаскированной формой идеализма, – писал в 1980-х гг. И.Д. Ковальченко – Идеализм же выводит идеи из мышления, что неизбежно приводит к искажению ими объективной реальности» [12].

Несовместимость монистического подхода к оценке прошлого с принципом плюрализма подталкивала советских исследователей к негативистским оценкам последнего. Они утверждали, что данный принцип «берет во внимание самые различные стороны и факторы, но на практике не выходит за пределы эклектичности и лишь скользит по поверхности этих сторон и факторов, не умея связать объективную, реальную, действительную общую закономерность исторического развития общества» [13]. В работах некоторых историков плюрализм в изучении прошлого представлялся как недоразумение, связанное с несовершенством познавательного процесса. «Многовариантность истолкования, – считали они, – возникает лишь как следствие недостатка источников, несовершенства их обработки, различных социально-политических устремлений тех, кто пишет историю» [14].

Вытекающее из теории отражения отрицание плюралистического восприятия прошлого, настаивающее на существовании единственной «правильной» исторической концепции, было своеобразным логическим обоснованием монополии марксистско-ленинской методологии в отечественной историографии. Только отринув принцип плюрализма, его противники могли с уверенностью заявить, «что лишь идеи, лежащие в основе исторического материализма, позволяют в полной мере адекватно познать глубинную сущность общественной жизни во всем ее многообразии и историческом развитии» [12].

Именно на основе господства в советской исторической науке объективистских тенденций сформировалось понимание содержания исторического образования как идеологически оформленного, выстроенного в определенной последовательности объема представлений о прошлом.

С разрушением господства марксистского направления в отечественной историографии, с признанием прав различных точек зрения на прошлое существенно изменились методологические основания науки. На смену натурального восприятия прошлого пришло понимание, что мы имеем дело лишь с различными по качеству идеальными формами восприятия истории, что каждая из подобных идеализаций не лишена субъективизма, идущего от научных, мировоззренческих особенностей исследователя.

На волне этого понимания в конце 1980 – начале 1990-х гг. отчетливо просматривается переход отечественной науки с классических основ на основы неклассической рациональности. Этот переход характеризуется прежде всего проявлением познавательной активности исследователя, пониманием и обоснованием этой позиции. Называя такой подход «современным», М.К. Мамардашвили в свое время сформулировал его следующим образом: «Современным в отличие от классического или традиционного является все то, перед лицом чего мы должны что-то сделать, чтобы адекватно это воспринять: происходящее, нарисованное, написанное, звучащее» [15].

Подобное требование активности исследователя узаконило присутствие субъективизма в науке, но, вместе с

тем, закономерно поставило перед исследователем задачу самостоятельного продумывания оснований и целей своей деятельности, поиска инструментов работы, формирования понятийного аппарата, выражающего особенности авторской позиции. Это новое требование к исследователю актуализировало вопрос о содержании образования такого специалиста, потребовало пересмотра понятия «содержание образования».

Как показал опыт развития мировой науки, культура оформления современного авторства всецело зависит от умения, с одной стороны, выразить специфику своей исследовательской стратегии, а с другой стороны, сделать ее понятной для восприятия других ученых. Отсюда появляется требование диалогической ориентации познавательной активности. В.С. Библер, выявляя особенности современного мышления, противопоставил старой монологичной логике «обобщения» новую – логику «обобщения» логик, логику «диалога логик» [16].

В этой связи становится понятным нынешняя популярность среди исследователей наследия М.М. Бахтина. Его представления о том, что авторская культура формируется на границах различных областей знания, закладывают фундамент для современного понимания оснований познавательной деятельности. Мысль о том, что у исследователя нет ничего своего, данного ему от природы, что все его «приобретения» получены им в диалоге с другими субъектами познания или их творениями, качественно меняет предмет размышлений историка. Из дотошно-го регистратора и систематизатора исторических фактов он превращается в исследователя, вынужденного постоянно анализировать не только само прошлое, но и процесс формирования представлений о прошлом. Идея М.М. Бахтина о тотальном определении «я» через диалог с «другим» прямо предусматривает размышления историка над основаниями и формой своей деятельности как над отчужденным предметом сознательного выстраивания этой деятельности. Быть субъектом исторического познания в этом случае – значит проектировать и корректировать свою деятельность через постоянную рефлексию ее результатов.

Ориентация познавательной деятельности историка на работу других исследователей, выявление своего места в кругу коллег и оппонентов приводит не только к росту его профессиональной культуры, но, главное, служит для него единственной возможностью понять свое предназначение, предъявить себя и отличить себя от других. Изучение, обоснование и проектирование познавательной деятельности историка в контексте деятельности других исследователей представляется наиболее эффективным механизмом последовательного и продуманного формирования его авторства.

Совершенствованию авторской культуры современно-го историка в значительной мере способствовало воздействие на отечественную историографию разработок одной из наиболее продуктивных западных научных школ – французской школы «Анналов». Представители данной школы, во-первых, показали прямую зависимость представлений о прошлом от степени познавательной активности историка, а во-вторых, наиболее полно и развернуто поставили задачу формирования синтетической позиции исследователя, способной аккумулировать приемы и

методы не только истории, но и культурологии, философии, семиотики, лингвистики и ряда других дисциплин [17]. Тем самым они поставили вопрос о возможности принципиального расширения предмета исторического исследования за счет усложнения и совершенствования познавательной деятельности.

Прирост знаний при использовании данного подхода происходит за счет продуманной и четко организованной системы отличия прошлого от современности. Исторический источник выступает здесь в качестве того «другого», чье своеобразие позволяет историку углубить понимание специфики собственной культуры, ее места в общемировом историческом процессе, подойти к осмыслению глубинных экзистенциальных проблем – о смысле истории, смысле жизни, собственном предназначении.

Немаловажное влияние на развитие культуры авторства современного исследователя прошлого способны оказать стратегии и методики, выдвинутые представителями постмодернистской культуры. В рамках ее наиболее интеллектуально изощренного направления – деконструктивизма – историк получает возможность приобрести навыки конструирования и деконструкции оснований своей познавательной деятельности, овладеть культурой авторефлексии, наполненной постоянными «попытками размышления о себе», всевозможными опытами «само-сознания» [18].

Методология деконструктивизма, продуманная силами филологов и философов, помогает историку окончательно расстаться с иллюзиями о наличии «готового», натурального, независимого от исследователя представления о прошлом. Идеи деконструктивистов, при всей своей шокирующей ненормативности, как раз нацеливают историка на необходимость безотлагательного определения нормы своей познавательной деятельности. В предельно заостренной форме они заставляют исследователя убедиться в непродуктивности начала деятельности при отсутствии тщательно продуманных оснований.

Среди научных школ и направлений XX в. деконструктивизм самым последовательным образом довершает разрушение натурального восприятия прошлого. Он окончательно хоронит позитивистскую убежденность в односложности смысла исторического источника, в объективной природе этого смысла. Всей своей логикой он настаивает на том, что исторический источник, находящийся за пределами смысловой интерпретации, вообще не существует. В этой связи задача историка, как ответственного за свою деятельность профессионала, заключается каждый раз в четком понимании того, из какого смыслового контекста он изымает исторический факт и в какой смысловой контекст помещает. Процесс познания прошлого, таким образом, превращается в сложную процедуру, в которой исследователь вынужден постоянно соотносить основания и замысел своей познавательной деятельности с получаемыми результатами. Понятие успешности такой деятельности складывается не только из тщательной прописанности картины прошлого, но и из убедительности логики, в которой зафиксировано авторское начало.

И последним по месту, но не по значению, научным направлением, способным оказать заметное влияние на развитие авторской культуры в отечественной исторической науке, можно назвать мыследеятельностную методо-

логию, разработанную в рамках Московского методологического кружка во главе с Г.П. Щедровицким. Среди множества идей, предлагаемых последователями данного направления, историка не может не привлечь мысль о необходимости превращения познавательной деятельности в объект рассмотрения, о возможности создания мыслительных орудий, своеобразных логических «протезов», способных значительно усовершенствовать работу ученого. Использование системы мыследеятельностной (СМД) методологии позволяет историку заполнить существующую до последнего времени пустоту в его методологическом арсенале, образовавшуюся в результате разрыва между познавательными принципами и непосредственным объектом исследования. Этот разрыв должен быть заполнен анализом и разработкой средств мышления, к которым отечественный историк до последнего времени не прибегал, работая в режиме операций с «готовым» авторитетным знанием.

Пафос СМД методологии, связанный с уверенностью в беспредельных возможностях внутреннего наращивания познавательных возможностей исследователя, в условиях неклассической рациональности, с ее ощущением потери «объективности», с ее релятивизмом ценностей, способен вложить в руки историка инструмент формирования его собственных оснований, «обучить» технологии проектирования собственной познавательной деятельности.

Идея о возможности конструирования оснований жизне- и мыследеятельности закладывает фундамент методологической работы исследователя, суть которой «не столько в познании, сколько в создании методик и проектов», которая «не только отражает, но также и в большей мере создает, творит заново, в том числе – через конструцию и проект» [19].

Мыследеятельностная логика с ее приверженностью к идее философской антропологии о том, что «сущностью человека является его способность строить самого себя» [20], позволяет органично соединить исследовательскую и педагогическую деятельность. Усложнение познавательной деятельности исследователя в этой логике закономерно расширяет содержание образования такого специалиста. «Важнейшая характеристика мыследеятельностного содержания образования, – считает Ю.В. Громыко, – состоит в том, что результатом освоения содер-

жания является не запоминание сведений, а построение собственного хода в рамках определенной темы, или обнаружение собственного принципа действия в рамках поставленной задачи» [21]. Речь идет о создании условий для превращения образовательного пространства в творческую лабораторию, в которой ученик и учитель получили бы возможность для формирования собственного понимания прошлого, постановки собственных целей познавательной деятельности. Данная задача определенным образом довершает процесс гуманизации исторического образования. Процесс изучения истории в школе, таким образом, в миниатюре воспроизводит работу современного научного сообщества, в котором познание прошлого воспринимается как поле приложения различных познавательных стратегий. Современная направленность исследователя на продумывание оснований своей деятельности, на развитие навыков проектирования этой деятельности, на организацию различных исследовательских инициатив обеспечивает интеллектуальную основу для воспроизводства в школе модели современного познания прошлого.

Подводя итоги анализа особенностей современного исторического познания, необходимо отметить его принципиальное усложнение, связанное с поисками возможностей продуманного и последовательного предъявления своей индивидуальности. Это усложнение, на наш взгляд, должно проявиться в современной трактовке понятия «содержание образования». Представляется, что в данное понятие должно войти не только требование постоянного расширения информации о прошлом, но и разработка оснований деятельности историка, освоение культуры формирования своих и понимания чужих смысловых конструкций, развития навыков рефлексии все более усложняющейся деятельности. В этой ситуации вопросы целеполагания, нормо- и формобразования образовательной и научной деятельности должны войти в понятие «содержание образования» и привести к пересмотру структуры курса «Методика преподавания истории в школе». Основу такой структуры могут составить не последовательное изложение традиционных компонентов работы учителя, а организация ситуаций порождения студентами целей, смыслов, норм и форм исторического образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вяземский Е.Е., Стрелова О.Ю. Методика преподавания истории в школе: Практическое пособие. М., 1999. С. 26–54.
2. Короткова М.В., Студеникин М.Т. Методика обучения истории в схемах, таблицах, описаниях: Практическое пособие для учителей. М., 1999. С. 60–68.
3. История и социология. М., 1964.
4. Неретина С.С. История с методологией истории // Вопросы философии. 1990. № 9. С. 155.
5. Гуревич А.Я. Общий закон и конкретная закономерность в истории // Вопросы истории. 1965. № 8. С. 27.
6. Копнин П.В. Диалектика как логика и теория познания. М., 1973. С. 111.
7. Сычев Н.И. Объективное и субъективное в научном познании. Ростов, 1974. С. 159.
8. Ойзерман Т.И. Главные философские направления. М., 1971. С. 109.
9. Кузьмин В.Ф. Объективное и субъективное: Анализ процесса познания. М., 1976. С. 199.
10. Уваров А.И. Философские и методологические проблемы исторического познания. М., 1982. С. 66.
11. Жуков Е.М. Очерки методологии истории. 2-е изд. М., 1987. С. 10.
12. Ковальченко И.Д. Методы исторического исследования. М., 1987. С. 19.
13. Иванов В.В. Методология исторической науки. М., 1985. С. 62.
14. Гулыга А.В. Искусство истории. М., 1980. С. 111.
15. Мамардашвили М.К. Современная европейская философия (XX век) // Логос. 1991. № 2. С. 118.
16. Библер В.С. От наукоучения - к логике культуры: Два философских введения в двадцать первый век. М., 1991. С. 14.
17. Гуревич А.Я. Загадка Школы «Анналов». «Революция во французской исторической науке», или Об интеллектуальной ситуации современного историка // Мировое древо. 1993. № 1. С. 176–177.

18. Деррида Ж. Московские лекции. 1990. Свердловск, 1991. С. 21.
19. Щедровицкий Г.П. Принципы и общая схема методологической организации системно-структурных исследований и разработок // Щедровицкий Г.П. Избранные труды. М., 1995. С. 95.
20. Щедровицкий Г.П. Педагогика свободы // Очерки по философии образования. М., 1993. С. 109.
21. Громыко Ю.В. Проектирование и программирование в образовании. М., 1996. С. 101.

Статья представлена кафедрой современной отечественной истории исторического факультета Томского государственного университета, поступила в научную редакцию «Исторические науки» 30 ноября 2004 г.