

Н. И. Миницкий

**ИСТОРИЧЕСКАЯ НАУКА
И ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ЗНАНИЕ:
ПРОЦЕССЫ ИНТЕГРАЦИИ
И ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ**

Инновационное развитие гуманитарных наук и потребности образовательной практики предполагают существенное обновление методов построения исторического научного и образовательного знания. К стратегическим направлениям этого процесса относятся: 1. Интеграция и взаимодействие рационализма, экзистенциализма и операционализма в гуманитарном познании. 2. Интеграция истории с различными отраслями гуманитарных наук: философией, философией образования, педагогикой, психологией, лингвистикой, информатикой на междисциплинарной методологической основе. 3. Интеграция фундаментальных оснований исторической науки, образовательного знания и педагогических технологий. Наряду с интегративными процессами происходит дифференциация знания, его углубления, образования новых отраслей науки и профилей образования. В этом смысле приобретает принципиальный характер замечание Ю. В. Громыко о том, что «никакая интеграция содержания образования невозможна без одновременно осуществляющейся дифференциации мыслительного содержания»¹. Как известно, наиболее интенсивно развиваются те отрасли, в которых процессы интеграции и дифференциации идут наиболее интенсивно.

Для данной публикации главное — поиск оснований в построении и представлении исторического научного и образовательного знания. Для интеграции принципиально важна работа «с системами организуемых знаний, а не с изолированным знанием из одной дисциплины»². Необходимо найти концепты для построения системы знаний, но прежде следует выяснить суть происходящих изменений в гуманитарных науках. Например, для философии характерно переосмысление классического понимания рационально-

ти. Философы утверждают, что познавательный процесс не ограничивается отражательными процедурами. С позиций философии познания к числу фундаментальных, наряду с отражением, относится репрезентация и интерпретация знания.

В развитой науке главным становится способ построения знаний, при котором модели предметных отношений действительности не извлекаются непосредственно из практики, а транслируются из ранее сложившихся областей знания³. Но только углубление знания позволяет начать работу над созданием фундаментальных теоретических схем, которые впоследствии получают саморазвитие. Заметим, что в обоих случаях — дифференциации и интеграции — речь идет о способах и средствах построения и получения знания. Следовательно, как в науке, так и в образовании основанием этих процессов служат способы получения знания и формы представления знания.

Современное развитие философского знания дает для историка ряд исходных методологических оснований для конструирования исторического знания как науки и образовательной дисциплины. К ключевым положениям философской науки следует отнести концепт «структура и процессы», являющийся исходным для построения и представления знания. Его структурирование связано с процессом понимания. Построить структуру знания значит понять его смысл. Концепт «структура и процессы» остается в центре внимания различных теоретических построений и концептуальных подходов, которые выстраиваются на линии «космос — хаос». Эта тенденция присуща даже тем направлениям философии истории, где идет переосмысление исключительной монополии структуроцентризма⁴.

Поиск общих оснований для интеграции и междисциплинарных связей характерен и для современных историков. В качестве таковых выступает взаимное переплетение методов и категорий. Исходя из этого, В. Н. Сидорцов не без оснований подчеркивает неоднозначность восприятия дифференциации историками: с одной стороны, она расширяет практику исследования, с другой — вызывает опасения утраты социальной идентичности⁵. На наш взгляд, акцентирование исследовательского внимания на структурах и процессах позволит воспринимать различные социальные взгляды и концентрировать внимание на их сходстве, а не различии. Именно обращение к этим категориям дало возможность В. Н. Сидорцову с позиций синергетического подхода проанализировать весьма неоднозначные факты истории Второй мировой и Великой Отечественной войны⁶. Применение этого подхода показывает на практике отечественной истории способы решения методологической проблемы соотношения исторической истины и метода.

Синергетический подход дает самые широкие основания для современной стратегии построения научной информации и ее представления в образовательном знании. Синергетической модели исследования присуще наличие упорядоченных структур наряду с непредсказуемыми последствиями случайности. Это означает расширение проблемного поля общей теории гуманитарных наук и ставит перед гуманитариями новые исследовательские и образовательные задачи. Подобная методологическая позиция позволила автору раскрыть социально-психологический фактор: показать, как накапливали энергию две открытые социальные системы, прежде чем вступить в смертельную схватку между собой⁷. На этой же основе в книге изложены вопросы повседневной истории и роли личности в истории.

Понятие «структура и процессы» связано не только с логикой построения знания, но и с формами представления знания, выраженными визуальными схемами или знаковыми системами. Схематическое и знаковое представление знания является представлением не только его сущностных сторон, но служит основанием для производства нового знания. Представление знаний никак нельзя противопоставлять мышлению и считать его низшей ступенью познания. Взаимосвязь вербально-логической (понятийной) и знаково-символьной (визуальной) форм построения и представления знания все более интерпретируется на основе признания их равноценной значимости и взаимодополняемости, но не на доминантной первичности одной из них. Вербально-логическая форма лишь один из вариантов представления и структурирования знания. Когнитивные модели в любой форме представления связаны с процессами познавательной деятельности, имеют операциональный характер (построение, обработка и перенос знания) и тем самым являются составной частью когнитивных практик.

С философских позиций различные типы структурных образований отражают предметную (онтологическую), знаниевую (гносеологическую) и операциональную (познавательную) стороны когнитивных практик. Иначе говоря, структурные образования, с одной стороны, представляют структуру строения объекта; с другой — существующее в сознании человека представление об этом объекте; с третьей — служат средством познавательных действий. Тему построения и представления исторического знания следует рассматривать в этих рамках как теоретическое выражение синтеза названных подходов.

Какое же приращение методологического знания произойдет за счет использования методов других гуманитарных предметов кроме философии? Ответы на эти вопросы может дать непосредственное обращение к теорети-

ко-методологическим основаниям философии образования, педагогики, психологии, лингвистики и информатики. Интеграция этих наук придает задачам построения и представления научного и образовательного знания статус фундаментальных. «Фундаментальные знания — это стержневые, системообразующие, методологически значимые представления, восходящие к истокам понимания, к первичным сущностям»⁸. Понятие фундаментальности образовательного знания, на наш взгляд, составляет сочетание эпистемологических, онтологических, специально-научных и дидактических идей.

В настоящее время главную роль в интеграции образовательных идей берет на себя философия образования, представители которой считают, что педагогическая наука не в силах

выйти на интегративные функции. Необходимость философии образования объясняется тем, что в рамках педагогической науки невозможен философско-образовательный синтез и анализ конкретных аспектов познавательной деятельности⁹. Смысл нового подхода в образовании — воздействие на весь субъект, а не только на рассудочные операции интеллектуального толка. Это означает не противопоставление, а пересмотр роли субъекта и базовых операций познания. Исходя из этого, в философии выдвинута идея единства двух аспектов современного процесса образования: подъема личности к всеобщему опыту и знанию, а затем субъективизация всеобщего опыта в индивидуальном самосознании¹⁰.

Интерпретация понятия «образовательное знание» обычно увязывается с «образцами знания», которые являются «формой» и «правилом схватывания» будущего опыта — операциями со структурами знания. Главная образовательная проблема — это создавшийся «разрыв между образовательным знанием и практическим педагогическим действием»¹¹. Он может быть ликвидирован с помощью конструирования моделей знания и создания механизмов перевода научного знания в образовательное. На наш взгляд, подобная цель может быть достигнута на основе интеграции теоретико-методологических оснований гуманитарного знания и создания практико-ориентированной отрасли науки. Одной из ее стратегических задач является конструирование междисциплинарных интегрированных моделей знания, представляющих различного рода структуры: концепты, универсалии, сценарии и т. п.

Исходя из этого, становится очевидным, что для решения задачи перевода научного знания в образовательное необходимо предварительно выполнить не менее сложную задачу: создать механизм перевода теоретических положений в практику познавательных действий. Теоретическая парадигма

«познание через действие» имеет прямым следствием практику «обучение через действие». Для обоих случаев принципиально важен антропоцентрический подход, который в конструирование знания сводит воедино проблемы его восприятия и интерпретации, объединяя семантические, концептуальные, экзистенциальные и когнитивные аспекты познавательной теории и практики.

В педагогике сложилось понимание роли теории, позволяющей структурно организовать и уплотнить информацию, а для авторов учебников характерно стремление довести до учащихся процесс конструирования понятий¹². В методической литературе отмечается увеличение роли теории во всех учебных предметах и говорится о необходимости переноса теоретических знаний из старших в средние и даже в младшие классы. Такое явление порождает некоторые опасения в излишней теоретизации учебных дисциплин, которая может быть снята путем разумного сочетания вербально-логической и образно-символьной информации.

Педагоги обращают внимание на то, что необходимо «первоначально решить вопрос о том, что такое знание, отобранное для этого действия, а уж затем — что это само по себе действие»¹³. До процесса трансляции надо «иметь представление о том, что такое знания, какие они бывают, как могут быть представлены, какие исторические знания существовали и т. д.»¹⁴. Подобные замечания имеют глубокий потенциальный философский смысл, оригинальны по замыслу и продуктивны в реализации. Первоначально необходимо решить проблемы отбора и систематизации знаний, а затем приступить к их дидактической обработке.

Решение этих проблем лежит в плоскости пересечений философских понятий «структура» и «мыследеятельность», порождая новое понятие «знаниевая структура». Это имеет непосредственное отношение к построению знания и приобретает особую важность в связи с необходимостью решения проблемы перевода научного знания в образовательное и учебное. Отсюда вытекает стремление переосмыслить традиционный педагогический взгляд на трансляцию знаний и увидеть в их организации и представлении главные аспекты познавательной деятельности, результатом которой станет усвоение знания¹⁵. Краткая характеристика эпистемологических смыслов и ориентиров интеграционных процессов дана нами в отдельной работе, где изложены причины возникновения интеграции, ее различные монодисциплинарные проявления, тенденции развития и влияние на образовательное знание¹⁶.

В психологии тему построения и представления знания обычно включают в раздел когнитивной психологии, где она занимает центральное место.

«Главная тема, занимавшая мысли ученых на протяжении веков — это структура и преобразование или переработка знаний»¹⁷. Исследование этой темы содержит ответ на глобальный вопрос: как знания представлены в уме человека? Приобретение, хранение, передача знания — все это аспекты репрезентации знаний. Ведущими категориями, связанными с этой темой, являются «когнитивная структура» и «процессы», которые рассматриваются как средства интеграции, так и дифференциации.

Представление действительности основано на трех видах опыта: слова, образа и действия, которые дают различные формы ментальной репрезентации. Ими могут быть схемы, логические формы, иерархические категориальные системы. Существует актуальная потребность решения проблемы взаимодействия логико-вербальных и знаково-символьных средств обучения. Это обусловлено резким возрастанием культуры визуального мышления и развитием информационных технологий. Знаково-символьное представление учебной информации не может рассматриваться как второстепенный фактор. Оно коррелирует с утверждениями психологов о наличии двух типов ориентации мышления людей.

Операциональность когнитивных структур обычно реализуется в переводе одного вида знания в другой, в возможности быстрого и одновременного восприятия значительных объемов информации, в проявлении различных видов процесса построения знания: систематизации, конструировании, проектировании и т. д. Структуры знания являются средством познавательной деятельности учащихся при отборе и конструировании знания. Как видим, методологическое знание выступает в качестве интегративного средства двух ведущих сторон обучения: содержательной и деятельностной.

Междисциплинарный характер современных лингвистических исследований существенно изменил познавательную парадигму филологии. Ее важнейшим направлением стало изучение природы знаний и формы их представления. Знания — это информационные, содержательные единицы, имеющие свои конструкции и объединенные в какие-либо системы, они структурированы и иерархизированы¹⁸. Для лингвистики характерен переход от семантического к концептуальному представлению знаний в языке. В поисках принципов и методов интерпретации или построения моделей знания анализ текста стал увязываться с проблемами общей методологии гуманитарного познания. Понятие «текст» позволяет «обнаружить то общее, что есть у истории с другими гуманитарными науками и делает правомерным единый методологический подход к ним»¹⁹.

В самое последнее время инициатива в изучении текста, его понимании и интерпретации перешла к психолингвистике. Здесь выясняется его воздействие на подсознание и эмоционально-личностное отношение человека к окружающим событиям. Большое внимание придается эмоционально-смысловой доминанте текста, которая, отражая когнитивную и эмотивную (в том числе и оценочную) структуризацию мира, является квинтэссенцией авторского смысла²⁰. Сама по себе эмоционально-смысловая доминанта — это «система когнитивных и эмотивных эталонов, характерных для определения типа личности и служащих психической основой метафоризации и вербализации картины мира в тексте»²¹. В свою очередь методы психолингвистики позволили углубить знания в области источниковедения, перейти от знаниевых структур к экзистенциальному восприятию информации, тем самым сделали интерпретацию текстов более антропологически ориентированной.

В интеграции гуманитарного знания все большую роль приобретает информатика, которая объединила когнитивную психологию, лингвистику, теорию искусственного интеллекта. Представители этого направления создали лингвистические модели, семантические сети, логические конструкции, послужившие основой для систематизации и интеграции знания. Были разработаны самые разнообразные формы представления знаний, ставшие операциональными средствами организации баз знаний²². Особое развитие получили фреймовые и гипертекстовые технологии, семантические сети и процедуры выводного знания. Основным направлением в построении знаний стало решение проблемы их порождения. В основе ее решения лежит практика конструирования универсальных объяснительных схем.

В информатике обратили внимание на принципиальную важность категорий — узловых элементов системы знаний. Их применение позволило сделать модели знаний более устойчивыми и определить уровни абстракций. Между методологией науки и технологиями исследования

обнаружились новые формы взаимодействия. Историческая информатика, сохраняя интерес к микромоделям массовых источников, объединила частные методики исторического исследования с модельным представлением знания и вышла на концептуальное моделирование глобальных исторических процессов. На этой основе стала возможной обработка огромных массивов исторических источников и моделирование исторических процессов различной длительности. Метод получения нового знания — «это выявление скрытой, невидимой непосредственно структуры, наведение порядка там, где на первый взгляд есть только хаос»²³.

В результате дифференциации информатики возникли ее отдельные направления, в частности историческая информатика. В итоге своего развития она интегрировала частные методики исторического исследования с модельным представлением знаний и вышла на концептуальное моделирование глобальных исторических процессов. Вместе с тем не менее важен процесс создания микромоделей повседневной истории²⁴. В данной ситуации произошло не линейно-поступательное развитие исторической информатики, а благодаря взаимодействию процессов дифференциации баз данных и поиска интегрированных моделей удалось выйти на качественно новые модели знаний. Интеграция не могла бы произойти без дифференциации знаний в самой исторической информатике.

В целом можно констатировать, что в различных отраслях гуманитарного знания имеются теоретико-методологические предпосылки, которые создают условия, позволяющие разрабатывать практико-ориентированную теорию. Ее функция состоит в том, чтобы объединять различные гуманитарные дисциплины и конструировать модели научного и образовательного знания различных уровней, глубины и конфигураций. На наш взгляд, интеграцию и дифференциацию гуманитарных наук следует рассматривать как основание для устойчивого развития исторической науки и образования.

¹ Громько Ю. В. Мыследеятельностная педагогика (теоретико-практическое руководство по освоению высших образцов педагогического искусства). Минск: Технопринт, 2000. С. 159.

² Там же. С. 265.

³ Степин В. С. Теоретическое знание. М.: Прогресс-Традиция, 1999. С. 703—704.

⁴ Эко У. Отсутствующая структура. Введение в семиологию. М.: ТТО ТК «Петрополис», 1988.

⁵ Сидорцов В. Н. Проблема междисциплинарности / Постигание истории: онтологический и гносеологический подходы: Учеб. пособие. Минск: БГУ, 2002. С. 131—145.

⁶ Сидорцов В. Н. Народ во Второй мировой и Великой Отечественной войне: синергетический взгляд на историю: Науч. издание. Минск, 2005.

⁷ Там же. С. 5, 110.

⁸ Голубева О. Н., Суханов А. Д. Проблемы целостности в современном образовании / Философия образования. Сб. ст. М.: Фонд «Новое тысячелетие», 1996. С. 54—75.

⁹ Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века (в рамках практико-ориентированных образовательных концепций). М.: Совершенство, 1998. С. 94—95.

¹⁰ Микешина Л. А. Философия познания. Полемиические главы. М.: Прогресс-Традиция, 2002. С. 229.

¹¹ Слободчиков В. И. Инновации в образовании: основания и смысл // Педагогические инновации. 2004. № 1. С. 17—37.

¹² Зорина Л. Я. Открытость учебного процесса и его основные тенденции / Синергетика и учебный процесс. М.: Изд-во РАГС, 1999. С. 65—72.

¹³ Шатон Г. И. Развивающая педагогика: введение в классическую дидактику. Минск, 2000. С. 13.

¹⁴ Там же. С. 132.

¹⁵ Там же. С. 57.

¹⁶ Миницкий Н. И. Интеграционные процессы в историческом образовании (эпистемологические смыслы и ориентиры // Веснік адукацыі. 2005. № 6. С. 27—33.

¹⁷ Солсо Р. Когнитивная психология / Пер. с англ. М.: Тривола, 1996. С. 36—37.

¹⁸ Красных В. В. «Свой» среди «чужих»: миф или реальность? М.: ИТДГК «Гнозис», 2003. С. 52—53.

¹⁹ Кузнецов В. Г. Герменевтика и гуманитарное познание. М.: Изд-во МГУ, 1991. С. 128.

²⁰ Белянин В. И. Основы психолингвистической диагностики (Модели мира в литературе). М.: Тривола, 2000. С. 221.

²¹ Там же. С. 57.

²² Гарскова И. М. Базы и банки данных в исторических исследованиях. М.: МГУ, 1994. С. 47—128.

²³ Сергеев В. М. Искусственный интеллект: опыт философского осмысления / Будущее искусственного интеллекта. М.: Наука, 1991. С. 216—241.

²⁴ Бородкин Л. И., Андреев А. Ю., Левандовский М. И. Круг идей: Макро- и микроподходы в исторической информатике: Тр. V конф. Ассоциации «История и компьютер». Минск, 1998. Т. 1. С. 27—51; Сидорцов В. Н. Методология истории: количественные методы и информационные технологии: Учеб.-метод. пособие. Минск: БГУ, 2003. С. 43—102.