

РОССИЙСКАЯ АКАДЕМИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Федеральное государственное научное учреждение
«Институт теории и истории педагогики»

**ФУНДАМЕНТАЛЬНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ
ИНСТИТУТА ТЕОРИИ И ИСТОРИИ ПЕДАГОГИКИ РАО
ТРУДЫ 2008—2012 гг.**

М.А. Лукацкий

**ОПИСАТЕЛЬНАЯ, ОБЪЯСНИТЕЛЬНАЯ
И ПРЕДСКАЗАТЕЛЬНАЯ ФУНКЦИИ
СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ**

Москва
ФГНУ ИТИП РАО
2013

УДК 37.01
ББК 74в01
Л-84

Серия основана в 2012 году

Редакционный совет серии: С.В. Иванова (председатель); Ю.Б. Алиев; Л.В. Алиева; В.Г. Безрогов; М.В. Богуславский; Б.Л. Вульфсон; О.И. Долгая; В.А. Ермоленко; Г.Б. Корнетов; Ю.Г. Куровская; И.И. Логвинов; Т.Ю. Ломакина; М.А. Лукацкий; В.А. Мясников; Н.Н. Найденова; В.И. Невская; А.М. Новиков; А.В. Овчинников; А.К. Орешкина; И.М. Осмоловская; В.М. Полонский; А.К. Савина; Н.Л. Селиванова; И.А. Тагунова; Я.С. Турбовской.

Рецензенты:

Н.В. Бордовская – доктор педагогических наук, профессор, академик РАО (Санкт-Петербургский государственный университет);

С.А. Лебедев – доктор философских наук, профессор (Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова);

В.Г. Безрогов – доктор педагогических наук, кандидат исторических наук, чл.-корр. РАО (Институт теории и истории педагогики РАО).

Лукацкий М.А. Описательная, объяснительная и предсказательная функции современной педагогической науки: Монография. – М.: ФГНУ ИТИП РАО, 2013. 192 с.

Работа выполнена в соответствии с планом фундаментальных исследований Российской академии образования 2008–2012 гг.

В монографии рассматриваются вопросы, связанные с реализацией педагогической наукой функций описания и объяснения образовательной действительности, а также предсказания изменений в ней. Проанализированы и проинтерпретированы особенности осуществления этих функций в историко-педагогических и экспериментальных педагогических исследованиях.

Монография предназначена научным работникам, преподавателям системы профессионального образования, а также для подготовки научных кадров по педагогическим специальностям.

ISBN 978-5-905736-03-2

*Печатается по решению Ученого Совета
ФГНУ «Институт теории и истории педагогики» РАО
(Протокол №13 от 02.07.2012 г.)*

© М.А. Лукацкий

© ФГНУ «Институт теории и истории педагогики» РАО, 2013

СОДЕРЖАНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ	4
ГЛАВА I	
Описание, объяснение и предсказание в историко-педагогических исследованиях	6
§ 1. Сущность и особенности исторического познания	6
§ 2. Методология исторического познания.....	32
§ 3. Историко-педагогическое исследование как одно из направлений исторического поиска	63
ГЛАВА II	
Описание, объяснение и предсказание в экспериментальных педагогических исследованиях	88
§ 1. Генезис педагогики в зеркале философии науки.....	89
§ 2. Цель педагогической науки, понятие педагогического знания	108
§ 3. Научно-педагогическая рациональность и критерии научности педагогического знания	113
§ 4. Эмпирические методы научно-педагогического познания.....	121
§ 5. Научно-педагогический факт	126
§ 6. Структура научно-педагогической теории и её функции	131
§ 7. Этнос педагогической науки	144
ПРИЛОЖЕНИЕ	
Человек обучающийся (homo educandus) в контексте истории	147
§ 1. Образование как институт трансляции культуры	147
§ 2. Античность	151
§ 3. Средние века и эпоха Возрождения.....	154
§ 4. Новое время	158
§ 5. Современность	171

ПРЕДИСЛОВИЕ

На сегодняшний день фундаментальная проблема обоснования того, каким методологическим стандартам научности должно соответствовать современное педагогическое знание, позволяющее в требуемом направлении трансформировать мир образования, не имеет одного, разделяемого большинством ученых, решения. В мире педагогической науки, как и в других областях научного знания, доминирует плюралистическое видение, согласно которому стандарты научности понимаются не как раз и навсегда принятые установления, а как подвижные ценностные представления и нормативы, отвечающие уровню развития науки и требованиям, предъявляемым к ней со стороны эпохи. Доминирование плюрализма предельно осложняет решение вопросов, касающихся осмысления педагогической наукой самой себя и отделения (демаркации) ею выверенного педагогического научного знания от ненаучного и околонуточного знания.

Научное познание, в том числе и педагогическое, представляет собой многосложный социокультурный феномен. Этот феномен, хотя и неоднократно становился предметом рефлексивного осмысления и анализа, продолжает оставаться во многих аспектах малоисследованным. Таким, в частности, является вопрос выявления общих закономерностей и тенденций развития научно-педагогического познания как особой деятельности по производству знаний, которая всегда осуществляется в исторически изменяющемся социокультурном контексте.

Сегодня без углубленного исследования того, каковы сущность и специфика методологических стандартов научности современного педагогического знания, принципиально невозможно всерьез разобраться в том, что реально

происходит с педагогической наукой. Именно это обстоятельство и обуславливает актуальность и значимость аналитического рассмотрения вопросов, касающихся реализации педагогической наукой функций описания, объяснения и предвидения.

ГЛАВА I.
ОПИСАНИЕ, ОБЪЯСНЕНИЕ И ПРЕДСКАЗАНИЕ
В ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

§ 1. СУЩНОСТЬ И ОСОБЕННОСТИ
ИСТОРИЧЕСКОГО ПОЗНАНИЯ

Человек пребывает в истории и это непреложный факт. Осознание этого факта рождает (не может не рождать) понимание человеческой жизни как бытия, сопричастного стремительному потоку следующих друг за другом событий. Человек всегда укоренен в той или иной исторической эпохе и это, в частности, означает, что вырваться из неё, воспарить над ней, полностью разорвать связи, жестко связывающие его с эпохой, он не может ни при каких условиях. Даже если человек попытается подняться над той исторической эпохой, в которой он был рожден и стал таким, какой он есть, то полного успеха ему достичь никогда не удастся, — побег из эпохи не состоится даже по той причине, что освободится от себя, от своего жизненного опыта, приобретенного в конкретных исторических условиях, не дано никому. Невозможность полного выхода за границы исторической эпохи и позволяет утверждать, что человеческую жизнь нельзя мыслить вне исторического контекста. История вбирает в себя человека, входит в его жизнь, непреложно проявляя себя в деяниях индивида, нисколько не считаясь с тем, согласен ли он с этим, нравится ли это ему. Именно этот смысл и несут в себе слова о том, рок истории всегда довлеет над человеком.

Ткань истории создается людскими поступками, составляющими её событийную сторону. Переплетение этих людских поступков и творит неповторимый узор истории. Прошлое (уже случившееся) встраивается в настоящее и сохраняет свою актуальность для будущего, недвусмысленно свидетель-

ствуя о том, кто есть человек, что может случиться в его личной и общественной жизни.

Слово «история» означает не только действительность прошлого, оно имеет и другое значение — повествования о том, что скрывается за горизонтом настоящего, в минувшем. Повествование — продукт человеческого духа, производная исторического сознания человека, всматривающегося в следы прошлого, анализирующего и интерпретирующего их. Размышляя об уже свершившемся, историк (профессиональный исследователь и толкователь прошлого) предлагает собственную версию его развития, претендующую на беспристрастное и точное воспроизведение событий минувшего. Исторический дискурс, какой степени общности он бы ни был, всегда ориентирован на то, чтобы представить совокупность событий прошлого в виде целостности, имеющей внутренний смысл.

На характер исторического повествования самое серьезное влияние оказывает специфика человеческого бытия: описывающий и объясняющий события ушедшего времени не может полностью абстрагироваться от себя, от своей ментальности, от своих взглядов на ход исторического процесса. И потому, повествование о событийной канве прошлого — это всегда и рассказ о нас, пребывающих в настоящем. Избавиться от бремени настоящего не в состоянии ни один историк, как бы сильно и страстно он этого не желал.

Любое проникновение в прошлое совершается из настоящего, из чего непреложно следует, что неангажированного настоящим описания прошлого быть не может. Устранение настоящего из беспристрастного осмысления событий минувшего — непреодолимая преграда для историка. Попытки избавления от настоящего в историческом описании, всегда присутствующего в нем в лице историка, разгадывающего тайну произошедшего события, только вредят историческому по-

иску. Приносят вред историческим исследованиям и попытки историков отказываться от себя, от своих взглядов, от своих трактовок событий прошлого в пользу якобы беспристрастного и неангажированного видения хода истории. Об этом ярко и убедительно писал Р. Дж. Коллингвуд. Британский мыслитель подверг решительной критике взгляды тех, кто доказывал возможность избавления исторических повествований от ангажированности настоящим и от собственной исследовательской позиции. Критикуемый Р. Дж. Коллингвудом подход был назван им «историей ножниц и клея». В ниже приводимой объемной выдержке из книги «Автобиография» Р. Дж. Коллингвуда раскрываются те критические аргументы, которые он выдвигает против «истории ножниц и клея».

«Существует разновидность истории, которая полностью зависит от свидетельства авторитетов... Метод, с помощью которого она создается, таков: сначала решают, о чем мы хотим знать, затем переходят к поиску свидетельств о нем, свидетельств устных или письменных, предположительно исходящих от прямых участников интересующих нас событий, или от их очевидцев, или же от лиц, повторяющих то, что участники и очевидцы событий рассказали им, или их информантам, или же информантам их информантов и т.д. Обнаружив в такого рода суждении нечто, относящееся к поставленной проблеме, историк извлекает его из источника и включает, сделав, если нужно, перевод и изложив его в подобающем, по его мнению, стиле, в свою собственную историю...

Историю, конструируемую с помощью отбора и комбинирования свидетельств различных авторитетов, я называю историей ножниц и клея. Я повторяю, что в действительности это не история вообще, потому что в ней не удовлетворяются необходимые условия научного знания... Поэтому я скажу еще несколько слов о пороках истории ножниц и клея...

Отличительная черта истории ножниц и клея, равно при-

сущая как ее наименее, так и наиболее критическим формам,— в том, что историк в ней имеет дело с уже готовыми утверждениями, и проблема, встающая перед ним, сводится к принятию либо отбрасыванию этих утверждений. В случае принятия историк просто включает их в качестве компонента своего собственного исторического знания. В сущности история для историка этого направления означает простое повторение утверждений, которые другие люди сделали до него. Отсюда — он может приступить к работе только тогда, когда располагает известным запасом готовых утверждений по вопросам, о которых намеревается писать, размышлять и т.д. Сам факт, что эти высказывания он должен получить в готовой форме в источниках, лишает историка ножниц и клея возможности претендовать на звание научного историка, ибо именно это обстоятельство лишает его той автономии, которая является существенной чертой всякой научной мысли. Под автономией я понимаю такой вид научного мышления, когда исследователь опирается на собственный авторитет, высказывает определенные положения или предпринимает какие-то действия по своей инициативе, а не потому, что эти положения действия санкционированы или предписаны кем-то посторонним.

Отсюда следует, что научная история вообще не содержит никаких готовых утверждений. Для научного историка акт включения готового утверждения в структуру его собственного исторического знания невозможен как таковой. Сталкиваясь с готовым суждением, научный историк никогда не задает себе вопроса: «А является ли данное суждение истинным или ложным?»,— или же, иначе говоря: «Должен ли я включить его в мою собственную историю этого предмета?» Он спрашивает «А что это суждение означает?» Последний вопрос в сущности эквивалентен вопросу: «Какой свет на исследуемый мною предмет проливает тот факт, что данное

лицо высказало данное суждение о нем, вкладывая в него совершенно определенный смысл?» Все это может быть выражено следующими словами: научный историк рассматривает утверждения источников не в качестве исторических фактов, а как основание для своих суждений; они для него не истинные или ложные описания исторических фактов, не описания вообще (на что они претендуют), а факты совсем другого рода, которые могут пролить свет на подлинные события истории, если мы зададим им верные вопросы»¹.

Простое склеивание достоверных, по мнению того или иного историка, суждений о свершившихся событиях не есть настоящая история, утверждает Р. Дж. Коллингвуд. Процедура склейки оставляет в стороне главный вопрос исторического исследования — постижение смысла произошедшего, вопрос, который только и может привлекать творческое внимание историка. «История ножниц и клея» — это такое повествование о прошлом, заключает Р. Дж. Коллингвуд, которое претендуя на беспристрастность и неангажированность, являет собой образец пристрастности и ангажированности, являет собой неуклюжий пример устранения смысла из человеческой истории.

В историческом дискурсе в полной мере проявляет себя диалогическая природа мышления человека. Историк, будучи членом профессионального сообщества и живя среди людей, не может не вступать в коммуникации со своим окружением. В диалоге с ним, как правило, и возникает у историка желание обратиться к изучению определенных событий минувшего. Одной из причин, стимулирующих появление такого желания, часто выступает несогласие историка с бытующими взглядами коллег на эти события. Помимо коммуникаций со своим окружением историк пытается выстраивать заоч-

¹ Коллингвуд Р. Дж. *Идея истории. Автобиография.* — М.: Наука, 1980. — С. 245, 261—262.

ный диалог с авторами исторических трудов, самими акторами¹ исторического процесса, деяния которых запечатлены в исторических источниках. Ведя такой мысленный диалог со своими заочными собеседниками, историк оттачивает свое понимание смысла исторических событий. Диалогичность исторического мышления проявляет себя на каждой стадии: и на стадии определения предмета исторического исследования, и, конечно же, на стадии его проблемного рассмотрения.

Как только ставится под сомнение способность подхода «истории ножниц и клея» достоверно описывать прошлое, так сразу же возникает необходимость осмысления событий минувшего в проблемном ключе. История вершится людьми, их деяния, совершенные в прошедшем времени, и составляют историческое тело прошлого. Обретение ответа на вопрос, что побудило людей совершать такие деяния, и составляет разгадку тайны исторического процесса. Поиск ответов на эти вопросы всегда будет находиться в фокусе внимания историков, определять содержание и характер их повествований об уже случившемся. Из этого следует, что вопрошание историка о прошлом, конечно же, если он отказался от «истории ножниц и клея», должно быть вопрошанием проблемным. На этом настаивал и уже цитированный Р. Дж. Коллингвуд. Обращая свой взор на обязательность именно такого осмысления минувшего и давая рекомендации тем, кто взялся за постижение истории, Р. Дж. Коллингвуд писал: «Великая рекомендация лорда Актона: «Исследуйте проблемы, а не периоды», — основывалась на ясном понимании этой истины. Историки ножниц и клея изучали периоды; они собирали все существующие свидетельства об ограниченной группе фактов, тщетно надеясь извлечь что-то ценное. Научные историки изучают проблемы — они ставят вопросы и, если они

¹ Актор — человек действующий.

хорошие историки, задают такие вопросы, на которые можно получить ответ. Правильное понимание этой истины заставило Эркюля Пуаро выразить свое презрение к «людям-ищейкам», ползающим по полу в надежде подобрать что-нибудь такое, что может оказаться ключом к разгадке преступления. Оно же побуждает его настаивать, хотя, на мой взгляд, и несколько утомительно, на том, что секрет работы детектива заключается в использовании «маленьких серых клеточек». Он имеет здесь в виду следующее: вы можете собрать основания для выводов только после того, как начнете мыслить, потому что мышление — к сведению логиков — означает постановку вопросов, и об основании логического вывода можно говорить только применительно к четко поставленному вопросу»¹.

Историческое событие неповторимо, этим оно радикально отличается от повторяющихся процессов, происходящих в природе. Особенность исторического события состоит в том, что оно — результат действий людей, наделенных свободой воли. Оно (историческое событие) во всех своих деталях никогда не может быть точно повторно воспроизведено. В отличие от естествоиспытателя, ставящего перед собой задачу полного воспроизведения исследуемого феномена, историк такой задачей не задается. Не может историк так же, как и естествоиспытатель надеяться на то, что тщательно организованный им эксперимент добавит к уже имеющимся у него еще ряд выверенных фактов об изучаемой реальности. Надежда на получение новых фактов о событиях минувшего у историка может быть связана только с обнаружением новых свидетельств прошлого и с критическим анализом событий, запечатленных в уже известных исторических источниках. Исторический текст, содержащий сведения об уникальных событиях прошедшего, по существу, ставит перед читателем вопрос: поче-

¹ Коллингвуд Р. Дж. Идея истории. Автобиография.— С.268.

му события, представленные ему в источнике, стали именно такими в содержательном отношении, почему они приняли такую, а не иную форму? В известном смысле можно даже говорить о том, что исторический текст как бы обращается к читателю с таким вопросом. Для получения ответа на него у читателя (интерпретатора) есть только одна возможность — задать (адресовать) ответный вопрос самому тексту.

О такой, присущей историческому познанию особенности, обстоятельно поведал Х.— Г. Гадамер. В своем основном труде «Истина и метод» он писал: «Содержание предания, которое к нам обращается — текст, произведение, историческое свидетельство,— само задает нам вопрос и тем самым выводит наши мнения в сферы открытого. Чтобы ответить на этот заданный нам вопрос, мы, вопрошаемые, должны сами начать спрашивать. Мы стремимся реконструировать вопрос, на который данное содержание предания было бы ответом. Однако мы не в состоянии этого сделать, если, спрашивая, не выйдем за пределы намеченного при этом исторического горизонта. Реконструкция вопроса, на который текст должен быть ответом, сама осуществляется в рамках спрашивания, путем которого мы ищем ответ на вопрос, поставленный нам преданием. Реконструированный вопрос не может оставаться в границах своего изначального горизонта. Ведь описанный путем реконструкции горизонт еще не является по-настоящему всеохватывающим. Он сам, скорее, объят горизонтом, охватывающим нас, спрашивающих и затронутых словом предания»¹.

В ходе такой реконструкции исторических событий, по утверждению Х.— Г. Гадамера, и происходит совмещение (сплавление) времен ушедшего и настоящего. Вопрос, заданный историческим текстом читателю, им модифицируется

¹ Гадамер Х.— Г. Истина и метод. Основы философской герменевтики.— М.: Прогресс, 1988.— С.439—440.

(переформулируется) в свете собственного жизненного опыта и видения будущего, присущего настоящему. Настоящее задает новый ракурс рассмотрению прошлого, создает возможность иначе, чем это было ранее, освещать и интерпретировать даже те реалии исторического процесса, которые считались хорошо известными. То, что это действительно так, становится отчетливо заметным при знакомстве с материалами освещения и интерпретирования событий переломных эпох, привнесших радикальные изменения в экономическую и социальную жизнь людей. Перестроечная эпоха бытия нашей страны, к примеру, настолько проблематизировала весь строй ее жизни, что одни и те же исторические события до сегодняшнего дня продолжают порой диаметрально противоположным образом освещаться и интерпретироваться.

Стремление полноценно реконструировать события прошлого заставляет историка обратиться к поиску исторических источников, с помощью которых только и можно выстроить повествование о минувшем. С функциональной точки зрения источник для историка — это след прошедших событий, резервуар, содержащий такие сведения о минувшем, без которых невозможно воссоздание картины прошлого. Достичь полноты подбора источников историк не дано никогда. Но их поиск неизменно выступает для него важнейшей задачей. Об этой специфической черте труда историка писал М. Блок в «Апологии истории»: «Сравните римскую историю, как ее излагал Роллен или даже Нибур, с той, которую открывает нашему взору любой нынешний научный очерк: первая черпала наиболее очевидные факты из Тита Ливия, Светония или Флора, вторая в большой мере строится на основании надписей, папирусов, монет. Только этим путем удалось восстановить целые куски прошлого: весь доисторический период, почти всю историю экономики, всю историю социальных

структур»¹. М. Блок говорит о двух типах свидетельств («намеренные» и «ненамеренные»²), которые могут выступать в роли исторических источников и многое поведают исследователю прошлого. Способность выбирать из них нужные для реконструкции событий минувшего и составляет одно из главных профессиональных умений историка.

Исторический дискурс оживляет те события, которых уже нет, которые скрылись в небытии, канули в Лету, но которые, вместе с тем, сохранены в предании — рассказах (текстах) о былом, переходящих от поколения к поколению. Событие, описываемое в историческом дискурсе, осталось в прошлом, миновало, теперь пространство его бытия — это ментальность людей, восстанавливающих данное событие в своем сознании, благодаря деятельности историка, ведущего с ними разговор о том, что уже было. Историк собирает из разрозненных источников сведения о фактуальной канве прошедших событий и, опираясь на свою способность воображения и способность рационального осмысления данных, создает то повествование о прошлом, знакомство с которым и наделяет минувшее жизнью, разворачивающейся в сознании людей.

¹ Блок М. Апология истории, или Ремесло историка.— М.: Наука, 1986.— С.37.

² Об особенностях двух типов исторических свидетельств («намеренные» и «ненамеренные») М. Блок говорит следующее: «"Здесь Геродот из Фурий излагает то, что ему удалось узнать, дабы дела человеческие не были повергнуты временем в забвение и дабы великие дивные деяния, совершенные как эллинами, так и варварами, не утратили своей славы". Так начинается самая древняя книга истории — я разумею в Западном мире, — дошедшая до нас не в виде фрагментов. Поставим, например, рядом с нею один из путеводителей по загробному миру, которые египтяне времен фараонов вкладывали в гробницы. Перед нами окажутся два основных типа, которые можно выделить в бесконечно разнообразной массе источников, предоставленных прошлым в распоряжение историков. Свидетельства первого типа — намеренные. Другие — ненамеренные» — Блок М. Апология истории, или Ремесло историка.— С.36.

Способность воображения позволяет историку осуществить реконструкцию прошлого, а способность к рациональному осмыслению данных — придать реконструкции теоретически выверенный вид и обстоятельно ее описать.

Процедура реконструирования историком прошлого всегда выстраивается на фундаменте отобранных им исторических свидетельств. Часто бывает так, что отобранные историком свидетельства о минувших событиях не складываются в целостную картину произошедшего, и тогда он или продолжает поиск новых исторических материалов, или с помощью силы своего воображения рождает тот образ событий прошлого, который уже не несет в себе фрагментарности. Поступая так, историк добивается заполнения лакун в исторических свидетельствах о свершившемся, что, в конечном итоге, и позволяет ему говорить о воссоздании целостной картины прошедшего. Такой способ реконструкции прошлого, однако, не означает, что действия историка носят произвольный характер. Воображение не приписывает минувшему те или иные события, оно не добавляет ничего лишнего к тем свидетельствам, которыми располагает историк, оно (воображение) лишь позволяет ему органично соединить (объединить) разрозненные сведения о прошедшем и уж затем разместить их в событийном и хронологическом потоках истории.

Воображение, с помощью которого у историка рождаются образы прошедшего, проявляет себя иначе, чем воображение художника, писателя, музыканта, желающих своими произведениями рассказать современникам о том, какие события могли бы происходить в прошлом. Например, в отличие от историка, писатель в соответствии с сюжетной линией своего романа имеет полное право навязывать воображаемой им истории тех или иных персонажей, те или иные события, ход ее развития в целом. Он может использовать и выверенные в научном отношении исторические факты, дополняя

их придуманными сведениями, чего никогда не может себе позволить историк. Специфика же деятельности историка заключается в неукоснительном соблюдении требования: разрешено лишь осуществление попытки связывания воедино с помощью воображения тех разрозненных свидетельств о событиях ушедшего времени, которые оказались в фокусе внимания исследователя минувшего. «То, что историк вынужден прибегать к воображению, общее место... Воображение, эта слепая, но необходимая способность, без которой, как показал Кант, мы никогда не смогли бы воспринимать мир вокруг нас, необходимо в том же самом смысле и для истории. Именно оно, действуя не произвольно, как фантазия, а в своей *априорной* форме, осуществляет всю конструктивную работу в историческом познании...

Историческое воображение отличается от других форм воображения не своей априорностью, а тем, что у него особая задача — вообразить прошлое. Это прошлое не может стать объектом чьей бы то ни было перцепции, так как оно уже не существует в настоящем, но с помощью исторического воображения оно становится объектом нашей мысли.

Тем самым картина предмета исследования, создаваемая историком, безотносительно к тому, является ли этот предмет последовательностью событий или же состоянием вещей в прошлом, представляет собою некую сеть, сконструированную в воображении, сеть, натянутую между определенными зафиксированными точками — предоставленными в его распоряжении свидетельствами источников; и если этих точек достаточно много, а нити, связывающие их, протянуты с должной осторожностью, всегда на основе априорного воображения и никогда — на произвольной фантазии, то вся эта картина будет постоянно подтверждаться имеющимися данными, а риск потери контакта с реальностью, которую она

отражает, будет очень мал»¹. К этому следует лишь добавить общеизвестное: исторический поиск и реконструкция прошлого, конечно же, предполагают проверку образов минувшего, рожденных воображением, профессиональным прочтением и критическим осмыслением тех трудов, которые имеются в распоряжении историка.

Появление повествования о событиях прошлого знаменует собой завершение исследовательской работы историка. Повествование — конечный итог его деятельности. Исследовательское вопрошание историка, его способ говорения о минувшем, находят отражение в нарративной конструкции, создаваемой историком. Эта сторона творчества историка во многом подобна той грани деяний писателя, которая состоит в написании литературного произведения. То обстоятельство, что и историк, и литератор рассказывают о произошедшем в тот или иной момент времени, заставляет задаваться вопросом: насколько подобны и близки по сути эти виды ремесла?

Постановка этого вопроса неизбежно приводит и к постановке следующего: историческое исследование относится к ведомству науки или ведомству искусства? Ответы, даваемые на последний вопрос, демонстрируют, что есть многочисленные сторонники позиции, согласно которой история — это преимущественно наука, и есть немало приверженцев позиции, гласящей, что история — это преимущественно искусство. Представители первой версии ответов (история — это наука) доказывают свою правоту указанием на явное сходство тех методов и процедур, которые используются как в естественнонаучных, так и исторических исследованиях. Те же, кто отстаивает оппозиционную точку зрения (история — это искусство), подтверждают ее справедливость заявлениями о родстве истории и искусства, жидущемся на общем для

¹ Коллингвуд Р. Дж. Идея истории. Автобиография. — С.230—231.

них способе образного описания событий.

Спор историков, защищающих радикально отличающиеся друг от друга позиции, нашел свое отображение и в противостоянии различных подходов к исследованию прошлого. Дискуссия о том, каковы ключевые особенности исторического познания, привела историков к разделению на сциентистов и антисциентистов. Стали складываться весьма непохожие друг на друга традиции исторического познания, подходы к изучению прошедшего. Очевидным, к примеру, является отличие герменевтического, понимающего, подхода к постижению истории от позитивистского, структуралистского и иных подходов, выдержанных в сциентистском ключе.

Герменевтический подход, сформировавшийся на идеях В. Дильтея, Х.— Г. Гадамера и ряда других мыслителей, требует изъятия, удаления из исторических исследований естественнонаучных методов познания, нацеленных главным образом на выведение формул объяснения изучаемого явления. Место естественнонаучных методов должны занять методы эмпатические, позволяющие историку, реализующему герменевтический подход, восстанавливать во всей полноте картины жизни людей прошлого, постигать человеческие причины (цели и мотивы) их индивидуального и группового поведения, улавливать те экзистенциальные смыслы, которые и определяют конкретные способы исторического существования людей. Центрирование ученым своего зрения на человеческих переживаниях, на внутренней жизни людей — основа такой исследовательской деятельности. Такая деятельность, полагал В. Дильтей, присуща только наукам о духе, в которых и «осуществляется построение исторического мира»¹. Раскрывая свое видение специфики наук о духе, он отмечал: «Построение берет за отправную точку переживание и движется от

¹ Дильтей В. Собрание сочинений: В 6 т. Т. 3. Построение исторического мира в науках о духе.— М.: Три квадрата, 2004.— С.133.

реальности к реальности; оно все глубже и глубже проникает в историческую действительность, извлекает из нее все больше и больше, все шире и шире простирается над ней. Здесь не существует никаких гипотетических допущений, которые бы предшествовали этой данности. Ибо понимание проникает в проявления чужой жизни, руководствуясь множеством собственных переживаний. Как мы видели, природа является составной частью истории лишь постольку, поскольку она оказывает на нее влияние и сама может испытывать влияние с ее стороны. Сфера истории в собственном смысле — тоже нечто внешнее; однако звуки, которые образуют музыкальное произведение, холст, на котором нарисована картина, зал суда, в котором отправляется правосудие, тюрьма, в которой отбывается срок наказания, включают природу лишь в качестве материала. Напротив, всякая операция наук о духе, производимая с такими внешними фактами, имеет дело лишь со смыслом и значением, которые они получили благодаря воздействию духа. Она служит для понимания, которое схватывает в них это значение и этот смысл. И здесь мы выходим за пределы того, о чем шла речь прежде. Понимание обозначает не только своеобразный методический подход в отношении таких предметов; дело не только в различии позиции, которую занимает субъект по отношению к объекту в науках о природе и науках о духе, не в подходе и не в методе — сама процедура понимания по существу основана на том, что внешнее, составляющее их предмет, целиком и полностью отличается от предмета наук о природе. В них объективировался дух, в них формировались цели, в них осуществлялись ценности, и понимание схватывает именно то духовное, что вложено в них. Между мной и ними существует жизненное отношение. Их целесообразность имеет основание в моем целеполагании, их красота и благо — в моем наделении их ценностью, их разумность — в моем интеллекте. Далее, реальности возникают не

только в моем переживании и понимании: они образуют взаимосвязь мира представления, которая объединяет внешнюю данность и мое течение жизни. Я живу в этом мире представления, и его объективная значимость гарантирована мне постоянным обменом с переживанием и пониманием; наконец, понятия, общие суждения, общие теории не являются гипотезами о чем-то, к чему мы относим наши впечатления, но происходят из переживаний и понимания. И как здесь всегда присутствует целостность нашей жизни, так и полнота жизни звучит даже в самых абстрактных положениях этой науки»¹.

Герменевтические установки воспринимались представителями «школы Анналов» и структурализма как чуждые историческому исследованию. Так сторонники идей «школы Анналов» (М. Блок, Л. Февр, Ф. Бродель и др.) были решительно против концентрации исследовательского внимания на изучении исторических деяний отдельных, пусть и «великих», людей, они резко возражали против сосредоточения сил историка исключительно на детальном описании произошедших в прошлом событий. Они ратовали за то, чтобы предметом исторического рассмотрения выступали не моменты и фрагменты бытия тех или иных личностей в прошлом, а исследование всего того общества (во всей его полноте), к которому эти личности принадлежали. Только в таком случае, полагали представители школы «Анналов», будут выявлены те глубинные структуры, которые существуя в течение больших временных отрезков, обуславливают жизнь социальных организмов. Историк предъявлялось требование обязательного включения в исследование данных смежных с историей наук этнологии, социологии, политологии, географии, экономики, психологии. В таком историческом исследовании не могли не появляться рассуждения, выстроенные в соответст-

¹ Дильтей В. Собрание сочинений: В 6 т. Т. 3. Построение исторического мира в науках о духе.— С.162—163.

вии со стандартами естественнонаучного знания.

Жесткий сциентистский пафос присущ структуралистскому видению истории. Это направление мысли, вдохновленное структурной лингвистикой Фердинанда де Соссюра, проявило себя во многих науках, в том числе и в истории. Историческая наука далеко не сразу приняла теоретические посылы структурализма. Долгое время историкам казалось невозможным использовать понятие «структура» для анализа и осмысления исторических процессов. Понятие «структура», описывающее архитектуру сложившихся в социальном организме отношений, воспринималось как пригодное для размышлений об устойчивых, неподверженных изменениям связях в обществе, но уж никак не приемлемое для рассуждений о динамичном потоке истории. Понятие «структура» игнорирует фактор времени (носит вневременной характер), потому и может быть использовано только для рассмотрения явления в синхроническом, а не в диахроническом контексте. Однако, с течением времени ситуация стала другой. Структуралистские взгляды были приняты на вооружение рядом историков. Большое влияние на изменение их воззрений оказали труды К. Леви-Стросса, содержащие упрек истории в недостаточной научности, в неспособности выявлять истинные истоки исторического бытия людей. Неудовлетворенность существующим состоянием исторической науки подтолкнула его к разработке исследовательской программы, суть которой состояла в осуществлении попытки обнаружения тех структурных элементов общественной жизни, которые скрыты от сознания людей, и потому не осознаются ими (бессознательные структуры человеческого разума и общественной жизни), но определяют социальный рисунок их жизни. К. Леви-Строссом был предложен науке оригинальный способ изучения тех реалий общественного бытия, которые были свойственны ему в прошлом и присущи в настоящем, способ объединяющий

историю с этнографией и этнологией¹.

¹ Цитаты из книги «Структурная антропология» К. Леви-Стросса раскрывают то, как он понимал связь между этнографией, этнологией и историей: «... этнография занимается наблюдением и анализом человеческих групп с учетом их особенностей... и стремится к наиболее верному воспроизведению жизни каждой из этих групп. Этнология же занимается сравнением предоставляемых этнографом описаний...

Если этнолог занимается в основном анализом бессознательных элементов социальной жизни, то было бы нелепо предположить, что историк их игнорирует. Последний, несомненно, хочет прежде всего выявить социальные явления в зависимости от событий, в которых они воплощаются, и от того, каким образом они были задуманы и пережиты теми или иными индивидами. Однако, стремясь в своем поступательном движении постигнуть и объяснить то, что казалось людям следствием их представлений и поступков (или представлений и поступков некоторых из них), историк хорошо понимает (и чем дальше, тем больше), что он должен привлекать весь комплекс бессознательных проявлений. Мы уже миновали время такой политической истории, которая ограничивалась бы нанизыванием в хронологическом порядке династий и войн на нить вторичных осмыслений и истолкований...

Было бы неверным утверждать, что на пути познания человека, идущем от исследования осознанных явлений к изучению бессознательных форм, историк и этнолог двигаются в противоположных направлениях; оба они идут в одну сторону, несмотря на то что осуществляемое ими вместе движение предстает перед каждым из них в различных формах — для историка от явного к неявному, а для этнолога от частного к общему. Однако на этом едином пути они различаются между собой характером ориентации: этнолог идет вперед, пытаясь постичь за осознаваемыми явлениями, которыми он никогда не пренебрегает, то бессознательное, к объяснению которого он стремится. В то же время историк двигается, если можно так сказать, назад, не выпуская из виду конкретные и частные виды деятельности, отдаляясь от них лишь для того, чтобы их освещение было более богатым и полным. Во всяком случае, общность обеих дисциплин, поистине подобный двуликому Янусу, позволяет сохранять полноту кругозора...

До сих пор распределение задач, обоснованное старыми традициями и требованиями времени, способствовало при установлении различий смешению теоретического и практического аспектов, отделению этнологии от истории гораздо в большей степени, чем это следовало бы делать. В полной мере можно будет оценить результаты их сотрудничества или убедиться в том, что они теперь, как и раньше, бесполезны друг без друга, только тогда, когда они вместе приступят к изучению современных обществ» — Леви-Стросс К. Структурная антропология. — М.: ЭКСМО-Пресс, 2001. — С.7, 34—36.

Стремился выявить структуры, которые организуют и направляют в определенное культурное русло совместную жизнь людей, оставаясь при этом сокрытыми от их сознания, и Мишель Фуко. В работе «Слова и вещи» М. Фуко подверг критике понимание истории как непрерывного процесса и выдвинул тезис об её «радикальной прерывности». Каждая эпоха, по мнению М. Фуко, имеет свою историю, которая преемственно не связана ни с предыдущей, ни с последующей. Неповторимое лицо эпохи определяется, по его мысли, «историческим априори» — эпистемами, то есть, базовыми для этой эпохи способами упорядочивания жизни, языкового освоения мира, мышления, получения знаний. Эпистемы, упорядочивающие бытие людей и образующие костяк конкретной исторической эпохи, не осознаются человеком, хотя и определяют его бытие. Эти-то эпистемы и должны быть выявлены, проанализированы и осмысленны в рамках научной деятельности. Процесс выявления эпистем напоминает процедуры археологического исследования, в ходе которого из глубин извлекаются вещественные источники, говорящие об историческом прошлом человечества. Проведение своеобразных археологических раскопок, ведущих к обнаружению структур упорядочивающих жизнь людей той или иной эпохи (эпистем), но лежащих за пределами их сознания, и должно, по М. Фуко, являться главным предметом исторического исследования.

К сциентистско-позитивистским по содержанию следует отнести и труды англо-американских мыслителей — приверженцев идей аналитической философии (К. Гемпель, К. Поппер, У. Дрей), начавших дискуссию о статусе функции объяснения прошлого в исторической науке. В рамках этой дискуссии рассматривалась проблема «общих законов» в истории, ставился вопрос о возможности понимания «общих законов» как фиксируемых исторических регулярностей.

Особое место в дискуссии отводилось размышлениям о том, можно ли «общие законы» истории, трактуемые как регулярности, использовать для объяснения событий прошлого. Тематика обсуждения, касающаяся роли функции объяснения в историческом исследовании, впоследствии уступила место в продолжающейся полемике ученых — сторонников аналитического направления (В. Б. Галли, А. К. Данто, Х. Фэйн и др.), теме, связанной с выяснением роли и статуса повествования (нарратива) в историческом исследовании.

Идейное противостояние представителей сциентистской и антисциентистской (герменевтической) линий в истолковании природы исторического знания заставило каждую из сторон более внимательно отнестись к аргументам, с помощью которых ими доказывалась истинность и выигрышность собственных позиций. В результате аргументы противостоящих в споре сторон приобрели такой выверенный и отточенный в смысловом отношении вид, что полностью отвергать их, не считаться с ними, не видеть в них рационального зерна, стало невозможным. Стала остро ощущаться необходимость нахождения такого концептуального видения, которое бы сближало, а не отдаляло укрепившиеся в спорах идейные позиции.

Любое явление, в том числе, конечно же, и историческое должно быть истолковано. Историческое толкование может опираться на разнообразные типы знания, как на знания, полученные в ходе антисциентистского поиска, так и на знания, добытые в контексте сциентистского постижения реальности. Отсюда следует, что изменяя горизонты интерпретирования исторического явления можно снять те препятствия, которые мешают встречному движению историков — носителей герменевтической и сциентистской традиций.

Такая мысль была высказана и обстоятельно развита П. Рикёром. О том, что противостояние герменевтиче-

ской и сциентистской традиций может быть преодолено он, в частности, писал в «Конфликте интерпретаций»: «Я вовсе не намерен противопоставлять герменевтику структурализму, сталкивать историчность герменевтики и диахроничность структурализма. Структурализм принадлежит науке, и, если речь идет о научном понимании, я не вижу в настоящее время более строгого и более плодотворного подхода, чем структурализм... В той мере, в какой структурализм ставит целью дистанцировать, объективировать, отделить от личности исследователя структуру института, мифа, ритуала, в той же мере герменевтическое мышление приближается к тому, что можно было бы назвать «герменевтическим кругом» понимания и веры,— и это препятствует его превращению в науку и определяет его как созерцающее мышление. Стало быть, нет надобности противопоставлять эти два способа понимания; вопрос, скорее, состоит в том, чтобы соединить их как объективное понимание и понимание экзистенциальное...»¹.

Чего же можно ожидать от истории, взявшей за поиск пути совмещения сциентистской и герменевтической линий в истолковании исторических явлений, задается вопросом П. Рикёр. Его ответ звучит так: «Мы ждем от истории определенной — соответствующей ей — объективности: именно из этого мы должны исходить и ни из чего другого. И чего же мы ожидаем? Объективность должна браться здесь в строго эпистемологическом смысле: объективно то, что разработано, приведено в порядок и методически осмыслено мышлением, то, что в конечном счете оно делает понятным. Это истинно для физических и биологических наук, это истинно также и для истории. Следовательно, мы ждем от истории, что она найдет доступ к прошлому человеческих обществ, обладающему таким достоинством объективности. Это не означает,

¹ Рикёр П. Конфликт интерпретаций. Очерки о герменевтике.— М.: КАНОН-пресс-Ц; Кучково поле, 2002.— С.61.

что ее объективность та же, что у физики или биологии: существует столько уровней объективности, сколько существует методических подходов. Стало быть, мы ожидаем, что история прибавит новую область к меняющей свои границы империи объективности.

Это ожидание включает в себя и другое ожидание: мы ждем от *историка* определенной *субъективности*, не субъективности вообще, а такой субъективности, которая могла бы в точности соответствовать объективности, в свою очередь соответствующей истории. Таким образом, речь идет о *вовлеченной* субъективности, вовлеченной благодаря ожидаемой объективности. Следовательно, мы предполагаем, что существует хорошая и плохая субъективность, и мы ждем, что историк, занимаясь своим ремеслом, отделит хорошую субъективность от плохой.

И это еще не все: под словом «субъективность» мы понимаем нечто более важное, чем просто хорошая субъективность историка; мы ждем, что история будет историей людей и что эта история людей поможет читателю, воспитанному на истории историков, построить субъективность более высокого уровня, не только субъективность «я», но и субъективность человека вообще. Однако эта заинтересованность, это ожидание перехода — с помощью истории — от «я» к человеку носит уже не эпистемологический, а собственно философский характер: ведь именно *субъективной рефлексии* мы ждем от чтения, от размышлений над историческими произведениями; эта заинтересованность не касается более историка, который пишет историю, она касается читателя — в частности, философского читателя — читателя со всеми его опасениями, в котором получает завершение любая книга, любое произведение.

Наш путь будет таким: от объективности истории к субъективности историка, а от той и от другой — к философской субъективности (употребим этот нейтральный термин, ко-

торый не предусматривает завершения анализа)»¹. Внимательное прочтение этого фрагмента из книги П. Рикёра не оставляет сомнений в том, что для него образцом исторического исследования выступает такое, которое помимо научного компонента с необходимостью включает в себя в качестве фундаментального и герменевтический компонент.

Даже первичное знакомство с историческими трудами обнаруживает их жанровое многообразие. Биографические описания жизни и деяний того или иного правителя прошлого радикально отличаются от трудов, в которых описываются и объясняются события экономического, политического, социального порядка, происходившие в то или иное время, в той или иной стране. Сравнительные жизнеописания Плутарха, повествующие о жизни Ликурга, Солона, Цицерона и многих других видных деятелей минувшего времени, погружают читателя в атмосферу ушедшей эпохи, показывают тех о ком идет речь как уникальных личностей, вершивших своими решениями и действиями историю. В диаметрально ином ключе выстроены исторические труды, раскрывающие специфику возникновения и развития социальных и экономических институтов. Одним из многочисленных примеров такого исследования выступает работа Ф. Броделя «Грамматика цивилизаций», где автор показывает, каким был путь становления цивилизаций (по терминологии французского мыслителя — общественных формаций) на Западе и Востоке, во многом определивший ход мировой истории. Одно дело, когда историк концентрирует свое внимание на событиях, касающихся индивидуальной судьбы человека жившего в прошлом, и совсем другое, когда он центрирует свой взор на масштабных событиях, на фоне которых жизнь отдельного человека практически незаметна. В первом случае мы имеем

¹ Рикёр П. История и истина. — СПб.: Алетейя, 2002. — С.35—36.

дело с историческим исследованием, результат которого — точные и детализированные портретные зарисовки. Во втором — нарративы, содержащие описания глобальных исторических процессов, ничего не говорящие о бытии конкретного человека. В первом случае историческое исследование имеет черты сходства с художественным произведением, во втором — оно, по-существу, сливается с научным постижением действительности. Эти разные исследовательские жанры являются теми двумя полюсами, между которыми располагаются многочисленные вариации исторических повествований, тяготеющих к одному или другому полюсу.

Не существует науки, не базирующейся на фактах. История в этом отношении не является исключением. Факт — строительный материал любого исторического нарратива. Данным обстоятельством и определяется его непреходящая ценность для исследования прошлого. Вполне можно утверждать, что именно факт придает особый облик историческому повествованию. Исторический факт неразрывно связан с тем конкретным историческим временем, которое он представляет. Этим он разительно отличается от факта в естествознании. Там факт не имеет временной прописки, он может быть воспроизведен в любое время, если будут созданы надлежащие условия. Особенности эпохи, образа жизни людей, региона, в котором был зафиксирован естественнонаучный факт, ничего для этого факта не значат. Иное дело исторический факт — в нем всегда запечатлевается эпоха, люди, культура.

Установление исторического факта предполагает наличие вестника прошлого — источника, критическая работа с которым собственно и позволяет этому факту состояться. Критичное отношение к источнику — обязательное для историка требование, так как изначально понятно, что свидетельства о прошлом, доставляемые источником, без прохождения процедур анализа и тщательного осмысления, без сравнения

их с другими свидетельствами, не могут считаться в полной мере достоверными. Исторический факт не извлекается из источника наподобие того, как достается нужная вещь из комода. Факт добывается из источника благодаря усилиям воображения и интеллекта историка. В известном смысле можно даже говорить о том, что исторический факт конструируется исследователем.

Если у естествознания есть возможность вести наблюдение за интересующим его объектом, проводить с ним эксперимент, то у историка, возможности наблюдать прошлое и осуществлять с ним эксперимент, нет. Историческое исследование (путешествие в прошедшее) — это воссоздание благодаря силе воображения и интеллекта историка событий прошлого, проводником в которое являются следы минувшего, обнаруженные в настоящем. Единственный исследовательский путь в прошлое пролегает по дороге, на которой остались многочисленные и весьма запутанные следы прошедшего. Маршрут же движения по этой дороге со следами (способ их отбора и распутывания) определяется самим историком. От избранного им маршрута, конечно же, зависит и то, что увидит он, продвигаясь по дороге. Придерживаясь разных маршрутов следования по ней невозможно увидеть одни и те же картины прошлого. Выбор отличающихся друг от друга стратегий и тактик постижения прошлого приводит к тому, что исследовательскому взору историков открываются разные события минувшего, или одни те же события, но с разных сторон.

Историк так же, как и естествоиспытатель в своей исследовательской деятельности часто прибегает к использованию гипотетических конструкций и предположений. Обойтись без них историк не может, так как помимо констатации того или иного исторического факта (события), ему надлежит этот факт проинтерпретировать. Для этого историку порой бывает

нужно сформулировать так называемую гипотезу о существовании, базирующуюся на имеющихся исторических знаниях и содержащую предположение о реалиях прошлого, которые возможно имели место и способствовали свершению события.

Теоретико-интерпретационный компонент — неотъемлемая часть исторического дискурса. Использование в ходе исследования специализированных понятий, принципов, исходных объяснительных и интерпретационных схем и образует этот компонент исторического дискурса. Так как предмет исторического исследования уникален, то его теоретическая интерпретация не может этого не учитывать. Если естествоиспытатель, познающий явления воспроизводимые (репродуцируемые), имеет право абстрагироваться от индивидуального и неповторимого в них во имя обнаружения общего, закономерного, то историк этого делать не вправе. Но это не означает, что историк не ориентирован на выявление в исторических событиях, произошедших в разных социокультурных контекстах, типического, повторяющегося. Раскрытие природы типического, повторяющегося — важный аспект исторического теоретического дискурса. Функция описания и объяснения присуща истории, ровно так же, как и другим наукам. Реализует история, как и другие научные дисциплины, и функцию предсказания. Однако формы, в которых делаются в истории предсказания относительно будущего, не совпадают с формами предсказаний в естественных науках. История не может так же, как естествознание жестко предсказывать события будущего, так как ее предсказание это предсказание по аналогии. Историк, сравнивая события настоящего, с событиями прошлого, происходившими в условиях сходных по тем или иным параметрам с условиями настоящего, может лишь высказать предположение о том, что события настоящего будут развиваться аналогично тому, как они развивались в прошедшем.

В состав языковых конструкций, которыми оперирует историк, обязательно включается свод слов, на котором говорила эпоха привлекая внимание исследователя, и люди, действовавшие в ее контексте. В работе историка эти слова получают иное, чем в былом, наполнение. Они приобретают вид типических образований, сеть которых охватывает собой реалии бытия людей минувшего, образует пространство их общения и взаимодействия. Язык прошлого в исследовании историка — обязательный предмет теоретической интерпретации, без осуществления которой принципиально нельзя претендовать на понимание событий прошедшего.

Важной особенностью исторического дискурса выступает его тесная связь с философским умозрением. Для того чтобы вписать тот или иной исторический сюжет в общую канву событий, составляющих стержень исторического бытия людей, историк вынужден обращаться к темам философского характера. Только опираясь на широкие философские представления о ходе истории (философию истории) можно истолковывать исторический феномен, характеризовать его сущность, показывать его органичную связь с другими историческими явлениями.

Исторический дискурс играет особую роль в культуре, он заставляет человека осознавать себя как существо, живущее во времени, объединяющее в себе прошлое, настоящее и возможное будущее, как существо, индивидуальное существование которого вплетается в общий поток исторического бытия людей.

§ 2. МЕТОДОЛОГИЯ ИСТОРИЧЕСКОГО ПОЗНАНИЯ

Приложимо ли слово «методология» (учение о методах, средствах и процедурах научной деятельности) к размышлениям о ходе истории, о постижении событий прошлого? Если понимать историю как дисциплину исключительно описа-

тельную, выстраивающую свои повествования на уже имеющемся фактологическом знании, а именно так долго и трактовали историю, то скорее всего неприложимо. В такой истории мало теоретического, ей не присущи рассуждения о методах, средствах и процедурах исторического познания, и потому использование слова «методология» для обозначения специфики деятельности историка, не оправдано. Но это только в том случае, если понимать историю так, как было сказано выше.

По убеждению Р. Дж. Коллингвуда возможность толкования истории лишь как свода хроник, сведений о прошедшем, рассказов о минувшем, оказалась исчерпанной уже к концу XIX — началу XX века. Он писал: «До конца девятнадцатого — начала двадцатого века исторические исследования находились в положении, аналогичном положению естественных наук догалилеевской эпохи. Во времена Галилея с естествознанием произошло нечто такое..., что внезапно и в громадной степени ускорило их движение вперед и расширило их кругозор. К концу девятнадцатого века нечто подобное случилось (хотя и более постепенно, может быть, менее драматично, но тем не менее вполне определенно) и с историей.

До этого времени историограф в конечном счете, как бы он ни пыжился, морализировал, выносил приговоры, оставался компилятором, человеком ножниц и клея. В сущности его задача сводилась к тому, чтобы знать, что по интересующему его вопросу сказали «авторитеты», и к колышку их свидетельств он был накрепко привязан, сколь бы длинной ни была эта привязь и сколь бы сочным ни был луг, на котором ему было дозволено пастись. Если же научные интересы влекли его к сюжетам, не подкрепленным свидетельствами авторитетов, он оказывался в пустыне, где ничего не было, кроме песка невежества и миражей воображения»¹. Становление

¹ Коллингвуд Р. Дж. Идея истории. Автобиография. — С.367—368.

истории в качестве науки, самостоятельной и полноценной, по утверждению Р. Дж. Коллингвуда, приходится на конец XIX — начало XX столетия, и потому серьезный разговор о методах, средствах и процедурах исторического познания, то есть о методологии, и стал вестись, лишь начиная с этого времени¹.

Резко активизировавшаяся в конце XIX — начале XX века полемика, относительно того, какой должна быть методология исторического познания, конечно же, не могла не затрагивать вопроса о том, что в целом собой представляет «тело» истории. Является оно целостным и единым, или его целостность и единство есть пустая абстракция, заслоняющая фрагментарную реальность прошлого, образованную совокупностью разных непохожих друг на друга культур и цивилизаций. И первая идейная позиция, уже укорененная в трудах историков, живших ранее, и вторая, артикулированная на рубеже XIX и XX столетия, нашли свое развитие и заняли паритетные места в диалоге ученых о единстве и многообразии исторического процесса.

Появление позиции, отрицающей единство истории (Н. Я. Данилевский, П. Сорокин, О. Шпенглер, А. Тойнби)²,

¹ Отсутствие выверенных методологических оснований у исторической науки констатировалось и ранее. Так ещё в середине XIX века И. Г. Дройзен — выдающийся немецкий историк и философ отмечал, что если поставить вопрос о научном смысле исторических занятий и их отношении к другим сферам человеческого познания, если спросить историков «об обосновании их метода, о внутренней связи их средств и задач, то они до сих пор не состояли удовлетворительно ответить на эти вопросы» (Дройзен И. Г. Историка.— СПб.: Владимир Даль, 2004.— С.529).

² Если Н. Я. Данилевский и О. Шпенглер всецело отрицали единство всемирно-исторического процесса, то отрицание единства мировой истории П. Сорокиным и А. Тойнби было неполным. Их трактовка истории как процесса возникновения и угасания неповторимых цивилизаций включала в себя утверждение о том, они (локальные цивилизации) все же связаны поступательным развитием человечества.

отнюдь не было случайностью. Её быстрому становлению способствовал ряд факторов.

Один из них — реакция на узость и односторонность установки европоцентризма, разделяемой в тот период многими историками. Толкование хода истории как процесса постепенного распространения по всему миру ценностей европейской культуры и цивилизации, столкнулось с фактами (крестовые походы, захват новооткрытых земель, колониальные войны и др.), отрицающими безоговорочное превосходство европейского уклада жизни над укладом восточным, начало испытывать серьезные трудности в обосновании, в нем стали сомневаться и подвергать критике.

Еще один фактор — новые концепции времени, развитые в трудах А. Бергсона, В. Дильтея. История — наука о прошлом. Будучи дисциплиной, помещающей прошлое в фокус своего внимания, история должна иметь ответ на вопрос: что есть прошедшее время? Оба упомянутых выше мыслителя предложили такое понимание феномена времени, которое неразрывно связывало его с понятием «жизнь». Астрономическое время (календарное время истории), существующее само по себе, было охарактеризовано ими как иллюзия, истинным же было названо время, неразрывно связанное с внутренними переживаниями человеком жизни. Астрономическое время (календарное) — это время условное, оно есть время специально изобретенное (искусственное) для решения людьми практических задач измерения продолжительности событий. А. Бергсон полагал, что настоящее время — это та реальная длительность и непрерывность переживаний, которые каждый ощущает в своем внутреннем мире. Несколько иначе думал В. Дильтей, он предложил иную, но также базирующуюся на понятии «жизнь», трактовку времени. Для него время — это конкретная форма протекания жизни. В. Дильтей так же, как и А. Бергсон, отрицает статус под-

линного времени у времени математики и естествознания. Вывод, который невозможно было не сделать историкам того времени, согласившимся с мыслителями в том, что понятия «время» и «жизнь» взаимно дополняют друг друга, таков: использование астрономического (календарного), времени, предстающего перед взором исследователя прошлого в виде метафорического образа стрелы, всегда летящей с одной скоростью и в одном направлении, в историческом исследовании может быть лишь условным, вспомогательным.

И наконец, еще об одном факторе, ускорившем появление концепций, отрицающих единство исторического процесса. В конце XIX — начале XX века проблема возникновения нового стала одной из центральных проблем, приковавших к себе взоры ученых. Интерес к ней был подогрет эволюционистскими идеями, под знаменем которых велись в то время многие натуралистические исследования. В ходе обсуждения проблемы выяснилось, что отождествлять рождение нового с процессом однолинейного развития, полностью заданного и определенного прошлым, не учитывающего настоящего — того конкретного «здесь» и «сейчас», которое несет в себе ростки будущего, нет ни смысла, ни оснований. Из такой констатации следовало, что объяснение феномена появления нового в жизни людей предполагает знание их настоящего, и никакие вечные (неизменные) законы в этом помочь не могут. Настоящее, а не скрывающееся в вечности время, — выступает тем реальным центром, в котором отливаются конкретные формы и способы общественного бытия. А раз так, то понятия «изменчивость», «подвижность», «временность» должны рассматриваться как базовые в контексте постижения мира человеческого существования. И соответственно, исследования, ориентированные на изучение надвременных основ жизни (к примеру, единых законов истории), должны уйти в прошлое. Многообразие социального бытия соткано

из отдельных неповторимых культур и цивилизаций, рождающихся, расцветающих, стареющих и затем навсегда покидающих его сцену, и потому, настоящая история — повествование об этом.

Обрела своих весомых защитников и противоположная позиция в диалоге о целостности и дискретности, единстве и прерывистости исторического процесса (Ф. Бродель, К. Ясперс и др.). Они нисколько не сомневались в том, что за пышным эмпирическим многообразием истории скрывается её единство. Многообразие — это та видимость, которую образуют особенности исторического процесса, характерные для него в определенное время и в определенном месте, невидимой сущностью же истории выступает её единство. Историк и должен, писал Ф. Бродель, «стремиться к “воссозданию единства” прошлого человечества, не упрощая его, сохраняя в уме глобальное видение»¹. Говорит о единстве мировой истории и К. Ясперс, обосновывая свое видение данными о едином происхождении человечества и фактами, подтверждающими единый путь его развития. По убеждению К. Ясперса вся история человечества состоит из четырех больших периодов: доисторического, эпохи великих культур древности, осевого времени и эры научно-технического развития. Вот как это он описывает в книге «Истоки истории и ее цель»: «В виде *схемы* историю в узком смысле можно представить себе следующим образом.

Из темных глубин доистории, длящейся сотни тысячелетий, из десятков тысячелетий существования подобных нам людей в тысячелетия, предшествующей нашей эре, в Месопотамии, Египте, в долине Инда и Хуанхэ возникают великие культуры древности.

В масштабе всей земной поверхности это — островки све-

¹ Бродель Ф. Материальная цивилизация, экономика и капитализм XV—XVIII вв.: В 3 т. — М.: Прогресс, 1988. — Т. 2. — С. 40.

та, разбросанные во всеобъемлющем, сохранившемся едва ли не до наших дней мире первобытных народов.

В великих культурах древности, в них самих или в орбите их влияния в осевое время, с 800 по 200 г. до н.э., формируется духовная основа человечества, причем независимо друг от друга в трех различных местах — в Европе с ее поляризацией Востока и Запада, в Индии и Китае.

На Западе, в Европе, в конце средних веков возникает современная наука, а за ней с конца XVIII в. следует век техники; это — первое после осевого времени действительно новое свершение духовного и материального характера...

Сегодняшний мир... постепенно в ходе длительного процесса, идущего с XVI в., благодаря развитию техники, фактически стал единой сферой общения, которая, несмотря на борьбу и раздробленность, во все возрастающей степени настойчиво требует политического объединения, будь то насильственного в рамках деспотической мировой империи, будь то в рамках правового устройства мира в результате соглашения»¹.

Следует отметить, что размышлениями о единстве и многообразии исторического процесса, о том, целостным ли является полотно истории, с имеющимися на нем разными узорами, или история — это лишь сумма уникальных и внутренне замкнутых образований (культур, цивилизаций), стали приметой исторического дискурса, начавшегося вестись на рубеже XIX и XX столетий и продолжающегося в менее интенсивных формах по сей день. К обретению окончательной ясности в вопросе о целостности и дискретности истории, эти дебаты, конечно же, не привели, да и не могли привести, так как ответ на него не может быть получен строго научным путем. Он рождается в сознании историка и составляет пред-

¹ Ясперс К. Истоки истории и ее цель / Смысл и назначение истории.— М.: Политиздат, 1991.— С.51—52.

мет его научной веры.

В какой бы научной вере не утвердился историк, перед ним всегда будет стоять проблема выбора метода постижения реальности прошлого, имеющего или не имеющего скрепы, соединяющие в единый событийный поток то, что случилось в минувшее время. За время, прошедшее с конца XIX века по настоящий день, появился целый ряд самобытных, стройных, заземленных на прочном фундаменте, теоретических методов познания прошлого. Эти методы — плоды творческих усилий выдающихся мыслителей и ученых, взявшихся за дело нахождения путей, надежно ведущих историка к постижению реалий, скрывающихся за завесой минувшего. В число тех, кто определял теоретический лик исторического познания на этом временном участке, по праву входят: Ф. Ницше, В. Виндельбанд, Г. Риккерт, В. Дильтей, М. Вебер, К. Поппер, М. Хайдеггер и многие другие, снимавшие покров таинственности с деятельности, позволяющей людям увидеть без всяких прикрас свое прошлое.

Первичное представление о том, какой теоретический облик приобрело историческое познание в период с конца XIX по начало XXI века, дает краткий обзор подходов к постижению прошлого, предложенных перечисленными выше мыслителями и учеными.

В конце XIX века взгляд на историю, согласно которому ее смысл состоит в неуклонном и последовательном воплощении идей прогресса и свободы в бытии поколений людей, и взгляд, в соответствии с которым исторический процесс — это материализация идейного замысла высших сил, были подвергнуты Ф. Ницше резкой критике. Строки, посвященные разоблачению этих, по мысли Ф. Ницше, чрезвычайно опасных и вредных для человека исторических видений, несложно найти во всех его трудах. Взамен, опровергаемой им трактовки истории как сферы деятельности высших сил и во-

площения абстрактных идей прогресса и свободы, он предлагает свою версию понимания истории и осуществления исторического познания. Версия эта — волюнтаристская, ставящая историческое познание в зависимость от воли человека, предпринимая попытку осмысления прошлого. Воля (хотение) — основа бытия, именно она, а не какие-то выдуманнные силы, направляет человека на поиски всего того, что нужно для его жизни. Поиск людьми своей истории также инициирован волевым началом.

Человеку дана память и потому, говорит в афористическом ключе Ф. Ницше, «он навсегда прикован к прошлому; как бы далеко и как бы быстро он ни бежал, цепь бежит вместе с ним»¹. Колоссальная и непрерывно возрастающая «тяжесть прошлого» лежит на человеке, пишет Ф. Ницше, она «или пригибает его вниз, или отклоняет его в сторону, она затрудняет его движение, как невидимая и темная ноша, от которой он для виду готов иногда отречься, как это он слишком охотно и делает в обществе равных себе, чтобы возбудить в них зависть»². «Жизнь нуждается в услугах истории»³ и воля человека подталкивает его к поиску инструмента, дающего возможность облегчить себе жизнь, снять с себя бремя, налагаемое на него памятью. Исторические повествования и являются собой инструмент, позволяющий людям облегчать жизнь, то есть делать с его помощью так, чтобы одни события прошлого лучше, чем другие, сохранялись в людской памяти, и так, чтобы интерпретации событий, хранящихся в памяти, не тревожили, не беспокоили их.

Ф. Ницше выделяет три рода исторических повествований, выполняющих функцию освобождения человека от избы-

¹ Ницше Ф. О пользе и вреде истории для жизни / Сочинения: В 2 т. — М.: Мысль, 1990.— Т. I.— С.161.

² Там же.— С.161.

³ Там же.— С.168.

точной «тяжести прошлого»: монументальные, антикварные и критические. По своей сути эти повествования есть не что иное, как «услуги, которые может оказать жизни история»¹.

Монументальная история — это повествование о «подъеме человечества на вершины развития в ходе тысячелетий», которое полезно человеку тем, что «он научается понимать, что то великое, которое некогда существовало, было, во всяком случае, хоть раз *возможно*, и что поэтому оно может стать возможным когда-нибудь еще раз; он совершает свой путь с большим мужеством, ибо теперь сомнения в осуществимости его желаний, овладевающие им в минуты слабости, лишаются всякой почвы»².

Антикварная история — это повествование, «с верностью и любовью» направляющее взор человека «туда, откуда он появился, где он стал тем, что он есть»³. Благодаря такому повествованию в душе человека живет «благоговейное отношение» к тем вещам, с которыми он сталкивался ранее. И тогда всё «мелкое, ограниченное, подгнившее и устарелое приобретает свою особую, независимую ценность и право на неприкосновенность вследствие того, что консервативная и благочестивая душа антикварного человека как бы переселяется в эти вещи и устраивается в них, как в уютном гнезде»⁴. Антикварное повествование служит жизни тем, что оно «привязывает... поколения и народности к их родине и родным обычаям, делает их более оседлыми и удерживает от стремления искать счастья на чужбине и бороться за него с другими»⁵.

¹ Ницше Ф. О пользе и вреде истории для жизни / Сочинения: В 2 т. — М.: Мысль, 1990. — Т. I. — С.179.

² Там же. — С.169, 170—171.

³ Там же. — С.174.

⁴ Там же. — С.174.

⁵ Там же. — С.175.

Критическая история — это повествование, в контексте которого человек «привлекает прошлое на суд истории, подвергает последнее самому тщательному допросу и, наконец, выносит ему приговор». Иногда для того, чтобы продолжать жить человеку нужно «пользоваться силой разбивать и разрушать прошлое». Тогда-то минувшее и подвергается критическому рассмотрению, тогда-то и «подступают с ножом... к корням» прошедших событий. Этой цели, по убеждению Ф. Ницше, и служит критическая история.

Оригинальное видение того, что представляет собой процесс познания прошлого, было предложено в конце XIX — начале XX века и представителями Баденской школы неокантианства — В. Виндельбандом и Г. Риккертом. Они полагали, что существовавшая в то время классификация наук по объекту изучения, изжила себя и должна уступить место классификации наук по методу исследования. Все науки, доказывали В. Виндельбанд и Г. Риккерт, можно разделить на две группы: науки одной группы (науки о природе) используют в процессе познания реальности номотетический (генерализирующий) метод, приводящий к установлению законов; науки другой группы (науки о культуре) — идиографический (индивидуализирующий), нацеленный на получение данных, характеризующий предмет познания со стороны его самобытности, неповторимости.

Эти методы, по их мысли, не противостоят друг другу, а находятся в отношении взаимодополнения. «Отдельные науки являются либо генерализирующими, либо индивидуализирующими, — пишет Г. Риккерт. Их *материал* состоит либо из объектов природы, т.е. действительности, утратившей всякую связь с ценностями, либо из явлений культуры, т.е. действительности, отнесенной к ценностям. Это все, конечно, ... — лишь весьма общая *схема*. Приводя ее, мы отнюдь не хотим утверждать, что отдельные науки работают при посредстве

либо одного только генерализирующего, либо одного лишь индивидуализирующего метода, что они занимаются либо одними объектами природы, либо только явлениями культуры и что объекты природы можно рассматривать только генерализирующим, а явления культуры только индивидуализирующим способом. Наоборот, при разработке одного и того же материала различные методы бывают тесно сплетены друг с другом, так что указанные принципы могут комбинироваться между собой самым различным образом. Исходным пунктом для генерализирующей науки служат индивидуальные факты, индивидуализирующий же метод нуждается в общих понятиях как обходных путях для изображения и связывания объектов между собою. Наряду с генерализирующими науками о природе имеется целый ряд наук, рассматривающих объекты природы индивидуализирующим способом и, стало быть, через отнесение к ценности...»¹.

В приведенной цитате Г. Риккерта несколько раз употреблено слово «ценность». Оно — ключевое в учении немецкого мыслителя об историческом познании. Для неокантианца Г. Риккерта ценность есть продукт деятельности (порождение) чистого сознания, она (ценность) обладает лишь идеальным бытием. Акт познания — это всегда соотнесение изучаемого предмета и определенного эталона. В случае изучения объекта природы, познание — это соотнесение его и эталона длины, веса, скорости и т.д., в случае же изучения феномена культуры, познание — это соотнесение этого феномена и эталона нормы, должного, значимого для человека — ценности, согласно терминологии Г. Риккерта.

История — одна из наук о культуре, её основной метод познания — индивидуализирующий. Подтверждая правильность этого утверждения, Г. Риккерт приводит следующие

¹ Риккерт Г. Науки о природе и науки о культуре.— М.: Республика, 1998.— С.166.

аргументы: «Всегда и всюду историк стремится понять исторический предмет — будь это какая-нибудь личность, народ, эпоха, экономическое или политическое, религиозное или художественное движение,— понять его как единое *целое*, в его *единственности* (Einmaligkeit) и никогда не повторяющейся *индивидуальности* и изобразить его таким, каким никакая другая действительность не сможет его заменить. Поэтому история, поскольку конечной целью ее является изображение объекта во всей его целостности (Totalität), не может пользоваться генерализирующим методом, ибо последний, игнорируя единичное как таковое и отвлекаясь от всего индивидуального, ведет к прямой логической противоположности тому, к чему стремится история»¹.

Вместе с тем, добавляет Г. Риккерт, использование в ходе исторического познания индивидуализирующего метода должно быть в обязательном порядке дополнено использованием процедур отнесения к ценности. Только действуя так, то есть, органично объединяя в исследовании индивидуализирующий метод и процедуры отнесения к ценности, историк сможет выяснить имеет или нет то или иное конкретное событие значение для жизни людей определенной эпохи, только придерживаясь такой исследовательской стратегии он «получает возможность расчленять всю действительность на существенные и несущественные элементы»².

Процесс соотнесения конкретного исторического события и ценностей (общих понятий рожденных чистым сознанием), действительно, напоминает то, что происходит в науках о природе, когда поведение природного объекта объясняется общими законами. Но делать из этого вывод о том, что в целом «логическая структура истории не отличается от логиче-

¹ Риккерт Г. Науки о природе и науки о культуре.— С.144.

² Там же.— С.158.

ской структуры генерализирующих наук»¹ было бы, по мысли Г. Риккерта, серьезной ошибкой.

Отличительной чертой метода исторического познания, предложенного В. Виндельбаном и Г. Риккертом, стало то, что его основные характеристики оказались жестко увязанными с общими гносеологическими установками Баденской школы неокантианства, касающимися сущности научного знания, возможностей и границ познавательной деятельности, ценностного сознания субъекта познающего мир.

Идея разделения наук, на науки о природе и науки о духе, была основополагающей для В. Дильтея, мировоззренческие взгляды которого лежали в плоскости «философии жизни». Человеческий мир, был убежден В. Дильтей, историчен по своей сути. Доступ к познанию этого мира открывают науки о духе, центрированные на изучении феномена «переживания» (структурного единства представлений, суждений, чувств, желаний, актов воли), отличающего бытие человека от всего остального, существующего в природе. В процессе практической жизни внутренние переживания людей объективируются, приобретают вещественные формы, становятся государственными институтами, социальными организациями, культурными, религиозными, юридическими, философскими, художественными и другими системами. Объективированными переживаниями являются и дошедшие до нас свидетельства прошлого. Эти объективации человеческого духа («устойчиво фиксированные проявления жизни»²) вполне возможно снова превратить в переживания, то есть прочувствовать, осмыслить и понять их.

Понимание — это «повторное обретение “я” в “ты”»³. Оно

¹ Риккерт Г. Науки о природе и науки о культуре.— С.159.

² Дильтей В. Собрание сочинений: В 6 т.— Т. 3.— С.265.

³ Там же.— С. 239.

(«понимание проявлений другой жизни и других людей») формируется на основе «переживания и понимания себя»¹. Такое понимание и выступает, по утверждению В. Дильтея, базисом научного исторического познания.

Серьезный вклад в развитие представлений о путях и способах исторического познания внес М. Вебер. Один из вопросов, которым на протяжении всей своей творческой жизни задавался М. Вебер, был вопрос о том, как придать историческим исследованиям такую же строгость, какая есть у естественных наук.

Герменевтический метод исторического познания, в контексте которого достигается эмпатическое вживание в минувшее, интуитивное постижение духа другой эпохи, не отвечает требованиям общезначимости, а значит и научности. Этот метод не научен по той причине, что он несет на себе недопустимую нагрузку психологизма, приковывающего внимание исследователя к внутренним переживаниям живших ранее людей и уводящего его от главной для истории проблемы постижения её логики и смысла.

Индивидуализирующий метод, позволяющий увидеть прошлое в полноте его неповторимости, в случае сопряжения его с процедурой отнесения к ценности, дающей возможность выявить историческую значимость изучаемого явления, в большей мере, чем герменевтический, соответствует статусу научного. Однако, и у этого метода, если рассматривать его в редакции Г. Риккерта, есть, по утверждению М. Вебера, научные минусы. Таковым, в частности, является понимание ценностей как продуктов, порождаемых чистым сознанием, как таких образований, которые никоим образом не связаны с конкретными условиями жизни человека и имеющими вневременной, надысторический характер.

¹ Дильтей В. Собрание сочинений: В 6 т.— Т. 3.— С.253.

В ходе разработки метода исторического познания, соответствующего критерию общезначимости, М. Вебер обосновывает другую трактовку понятия «ценность». Сначала он приводит доводы, согласно которым следует отказаться от надысторической трактовки понятия «ценность», предложенной Баденской школой неокантианства, а затем дает ему (понятию) другое толкование: ценность — это то, что является важным, значимым для конкретной эпохи, — это те «ценностные *интересы*»¹, которые определяют дух её времени. То, как проявляют себя ценностные интересы эпохи, М. Вебер демонстрирует на примере деятельности ученых. Любое исследование не свободно от ценностного видения и интересов ученого, живущего в том или ином культурно-историческом контексте. Каждый ученый сквозь призму определенных ценностей смотрит на мир, каждым руководит конкретный познавательный интерес, в соответствии с которым осуществляется выбор способа изучения интересующего его феномена. Ученый всегда ценностно ориентирован и всегда, изучая интересующее его явление, набрасывает на него сетку разделяемых им ценностных представлений, что, в конечном итоге, и позволяет ему выявлять смысл этого явления. М. Вебер доказывает, что появление у ученого ценностного видения и возникновение у него познавательного интереса, нельзя считать случайным. И ценностное видение, и познавательные интересы, задающие направление научному поиску, предлагаются ученому эпохой, духом времени. В этом нетрудно убедиться, заявляет М. Вебер. Достаточно обратить внимание на понятия, которые используются ученым, и на тот отчетливый отпечаток эпохи и духа её времени на них, так сразу же станет очевидным, что так оно и есть. М. Вебер, в частности, отмечает: по тому, какие понятия привлекаются

¹ Вебер М. Избранные произведения. — М.: Прогресс, 1990. — С.570.

учеными для проведения исследования, можно уверенно судить о «ценностных *интересах*» эпохи.

Введенное в оборот понятие «ценностные *интересы*» эпохи, М. Вебер конкретизирует с помощью специально сконструированной им для этого теоретической конструкции, названной — «идеальным типом». «Идеальный тип», писал М. Вебер, — это «мысленный образ», который «сочетает определенные связи и процессы исторической жизни в некий лишенный внутренних противоречий космос *мысленных* связей. По своему содержанию данная конструкция носит характер *утопии*, полученной посредством *мысленного* усиления определенных элементов действительности»¹. Эта конструкция, по мысли М. Вебера, должна осуществлять ту же функцию, что и теоретические конструкции в естествознании, такие, к примеру, как абсолютно упругое тело, абсолютно пустое пространство и многие другие. «Идеальный тип» — это конструкция, являющаяся методологическим инструментом, с его помощью исследователь получает возможность ориентироваться в многообразии исторического материала, интерпретировать его с точки зрения того, насколько эмпирическая реальность, данная в свидетельствах прошлого, соответствует, совпадает или отличается от эталона, коим и выступает «идеальный тип».

Использование «идеальных типов» в качестве теоретических конструкций открывает дорогу к познанию «ценностных *интересов*» эпохи, а зная их можно уверенно интерпретировать данные о конкретных событиях эпохи, полученные с помощью индивидуализирующего метода. Такая последовательность исследовательских действий надежно приведет историка к пониманию и причин, и смысла случившегося.

«Задача историка, — пишет М. Вебер, — понять каузаль-

¹ Вебер М. Избранные произведения. — С. 389.

ную связь события и смысла произошедшего в его конкретной *действительности* и индивидуальности, ... это, само собой разумеется, не означает..., что событие будет полностью “репродуцировано” и каузально объяснено в совокупности всех своих индивидуальных качеств. Это было бы не только фактически невозможной, но и принципиально бессмысленной задачей. Историком надлежит дать каузальное объяснение только тех “компонентов” и “сторон” изучаемого события, которые с определенных точек зрения имеют “всеобщее значение” и *поэтому* исторический *интерес*; совершенно так же и судья исходит в своем приговоре не из всего индивидуального хода событий, но только из тех компонентов, которые имеют *существенное* значение для подведения дела под определенную юридическую норму. Его не интересует — не говоря уже о бесконечном числе “совершенно” тривиальных мелочей — даже все то, что может представлять интерес с естественнонаучной, исторической или художественной точек зрения. Так, например, “последовала” ли смерть от нанесенного удара при известных “сопутствующих” явлениях, что может быть очень интересно физиологу; может ли положение мертвого тела или поза убийцы служить предметом художественного изображения; способствовала ли эта смерть “продвижению” в бюрократической иерархии не причастного к убийству, но как-то «связанного» с ним лица и, следовательно, оказалась для него каузально “ценной”; послужила ли она поводом для определенных предписаний охранной полиции или, может быть, даже для международных конфликтов и тем самым обрела “историческую” значимость. Единственно релевантное состоит для него в том, носит ли каузальная связь между ударом и смертью такой характер и является ли субъективный облик преступника таковым, что позволяет применить к нему определенную норму уголовного права. Историка же, например, в связи со смертью

Цезаря интересуют не юридические или медицинские проблемы, которые могут возникнуть при изучении этого “случая”, и не детали этого события, если они несущественны для “характеристики” Цезаря или борьбы партий в Риме, то есть не служат “средством познания”, или, наконец, не имеют важных политических последствий, то есть не являются “реальной причиной”. Историка здесь прежде всего интересует то обстоятельство, что Цезарь был убит именно тогда, в той конкретной политической констелляции, и в связи с этим он рассматривает вопрос, имел ли данный факт определенные важные “последствия” для “мировой истории”¹. История наука, которой «дарована вечная молодость»², но постепенно она окрепнет, приобретет внушительный теоретический вид и станет, был уверен М. Вебер, в один ряд с науками, чья строгость суждений и общезначимость выводов сомнению не подлежат.

В середине XX века с жесткой критикой исторических взглядов, согласно которым историческое познание — это, в первую очередь, познание законов истории, выступил К. Поппер — логик и основоположник философской концепции критического рационализма. История засматривается на достижения естествознания и невольно начинает копировать способы познания, присущие последнему. В сознании историков начинают жить, калечащие науку, вера и «надежда на то, что можно найти «законы движения общества», подобные Ньютоновым законам движения физических тел»³. Соблазн открыть законы, управляющие историей, велик, так как в случае их обнаружения открывается возможность не только объяснить произошедшее и происходящее в жизни

¹ Вебер М. Избранные произведения.— С.469.

² Там же.— С.406.

³ Поппер К. Р. Нищета историцизма.— М.: Прогресс, 1993.— С.132.

людей, но и предсказывать их будущее. Но историки должны понимать, что это лишь соблазн. Назвав позицию историков, усматривающих в прошлом «“ритмы”, “схемы”, “законы” или “тенденции”»¹, историцизмом², К. Поппер выдвинул против неё ряд критических аргументов. В обобщенном виде эти аргументы сводятся к следующим пяти тезисам:

(1) Значительное воздействие на человеческую историю оказывает развитие человеческого знания...

(2) Рациональные или научные способы не позволяют нам предсказать развитие научного знания...

(3) Таким образом, ход человеческой истории предсказать невозможно.

(4) Это означает, что теоретическая история невозможна; иначе говоря, невозможна историческая социальная наука, похожая на теоретическую физику. Невозможна теория исторического развития, основываясь на которой можно было бы заниматься историческим предсказанием.

(5) Таким образом, свою главную задачу историцизм формулирует неправильно...»³.

К. Поппер солидаризируется с теми, кто считает, что историк должен интересоваться *«действительными единичными или специфическими событиями, а не законами или обобщениями»*⁴. Конечная задача исторического исследования состоит в формулировании «единичного суждения» о «единичном событии». Определяя «единичные начальные условия», в ко-

¹ Поппер К. Р. Нищета историцизма. — М.: Прогресс, 1993. — С.10.

² Понятия «историцизм», введенное К. Поппером, и «историзм», широко используемое в науке, — понятия, принципиально разные по смыслу. Историзм — это принцип рассмотрения исторических явлений, учитывающий динамику их изменений. Как понятие исторической науки «историзм» утверждается в первой трети XX века, благодаря работам Э. Трёльча и Ф. Мейнеке.

³ Поппер К. Р. Нищета историцизма. — С.4—5.

⁴ Там же. — С.165.

торых произошло «единичное событие», историк получает сведения, позволяющие ему дать «причинное объяснение единичного события». Считаться историческим оно может «в той мере, в какой “причина” описывается с помощью единичных начальных условий»¹.

К. Поппер настаивает на том, что «не может быть истории «прошлого в том виде, как оно действительно имело место», возможны только исторические интерпретации, и ни одна из них не является окончательной»². Острые жизненные проблемы, стоящие перед людьми, заставляют их обращать свои взоры в прошлое, для того, чтобы узнать, как их «беды связаны с прошлым»³. Следовательно, делает вывод К. Поппер, «каждое поколение имеет право по-своему интерпретировать историю, и не только имеет право, а в каком-то смысле и обязано это делать, чтобы удовлетворить свои насущные потребности»⁴.

«Историцизм,— отмечает К. Поппер,— очень древнее учение. Его первые формы, вроде учения о жизненных циклах городов и народов, появились даже раньше, чем примитивный телеологизм, согласно которому за, казалось бы, слепыми изгибами судьбы скрываются свои цели. Разгадывание целей, будучи весьма далеким от научного способа мышления, несомненно, наложило отпечаток на самые современные историцистские теории. В любой версии историцизма выражено чувство устремленности в будущее,— будущее, которое приближают некие необоримые силы»⁵.

¹ Поппер К. Р. Нищета историцизма.— М.: Прогресс, 1993.— С.165.

² Поппер К. Открытое общество и его враги. Т. 2: Время лжепророков: Гегель, Маркс и другие оракулы.— М.: Феникс, Международный фонд «Культурная инициатива», 1992.— С.310.

³ Там же.

⁴ Там же.

⁵ Поппер К. Р. Нищета историцизма.— С.183.

К. Поппер допускает, что историцисты, являющиеся его современниками, не осознают, что их учение является столь древним. Но самое печальное, по его мысли, то, что историцисты не понимают основного, что история — это «то, случилось в прошлом. Это не река и не сила». Она «всегда заканчивается сегодня, в этот самый момент времени. Начиная с сегодняшнего дня, — доказывает он, — мы сами, наша воля, наши этические убеждения, — вот что может влиять (хотя, конечно, лишь отчасти) на то, что случится в будущем. Мы способны влиять на будущее, и не только посредством наших этических убеждений и верований, но и с помощью нашей готовности принять на себя ответственность, с помощью критического к себе отношения, благодаря способности учиться и разучиваться, благодаря нашему скептицизму в оценке идеологий, особенно идеологий исторического характера»¹.

Проблема, касающаяся исторического бытия человека, была обстоятельно и самобытно рассмотрена и М. Хайдеггером, мыслителем, чьи труды оказали значительное влияние на развитие гуманитарных наук во второй половине XX века. В основе исторического видения М. Хайдеггера лежат установки его фундаментальной онтологии человеческого существования, построенной с привлечением феноменологических² и герменевтических³ идей.

Рассматривая человеческое сознание с помощью феноменологического метода, М. Хайдеггер приходит к выводу о том, что оно (сознание) должно пониматься как невещное

¹ Там же. — С.3.

² Феноменология (нем. *Phenomenologie* — учение о феноменах) — направление в философии XX века, ставящее своими базовыми задачами описание истоков человеческого опыта и выявление сущностных черт человеческого сознания и познания.

³ Герменевтика (греч. *hermeneutike*, от *hermeneuo* — разъясняю, толкую) — направление в философии XX века, теория и методология истолкования текстов.

бытие, отличное от многообразия всего того сущего, которое доступно эмпирически. Человек в своем сознании отделяет себя от всего прочего существующего в мире, и тем самым получает возможность видеть мир как противостоящий себе, как «все остальное». Это все остальное «в-мире-сущих» объектов для человека лишь фон, на котором главной фигурой выступает он сам. Предметное многообразие, видимое человеком, появляется только после того, как в своем сознании человек противопоставил себя и мир. Окружающий человека мир вторичен, он конструируется сознанием. Он (этот мир) коррелятивен сознанию, оно — основание, фундамент этого мира. С предметным миром, сконструированным сознанием, человек связан узами языка. Предметный мир другого человека ему также дан с помощью языка. И потому, предметный мир — это сфера смыслов, содержащихся в языковых выражениях. Любой предмет — это не что иное, как совокупность определенных значений слов. И постичь эти значения без использования герменевтического метода нельзя. «Язык есть дом бытия» и если к нему прислушаться, то откроются смыслы всего того, что существует в пространстве жизни человека.

Анализ языковых выражений — путь к познанию предметного мира. Познание любого предмета начинается с постановки вопроса о его бытии, точнее вопроса о смысле бытия того сущего, которое стало для меня предметом. Вопросание о бытии и есть первый шаг к его познанию.

С вопросания о том, что есть история и начинается её постижение. Постигание истории — это движение по дороге вопросов и ответов, задаваемых человеком самому себе. Пример такого вопросания, взятый из книги М. Хайдеггера «Бытие и время»: «Хранимые в музее древности, домашняя утварь к примеру, принадлежат “прошедшему времени” и все же еще наличны в “современности”. В каком смысле эти средства

исторические, когда ведь они *еще не* ушли? Только в том что они стали *предметом* историографического интереса, охраны памятников и краеведения? Но *историографическим предметом* подобные средства способны стать все же лишь поскольку сами в себе неким образом *историчны*. Вопрос повторяется: по какому праву мы именуем это сущее историческим, когда оно ведь не ушло? Или эти “вещи”, пусть они сегодня еще налицо, имеют все же “нечто прошедшее” “в себе”? *Суть* ли они еще, наличные, то, что они были? “Вещи” явно изменились. Сосуд “с течением времени” стал ломким и изъеден червями. Но не в этой преходящести, сохраняющейся и в продолжение наличествования в музее, заключен *тот* специфический характер прошлости, который делает сосуд чем-то историческим. Что же тогда в этом средстве прошлое? Чем *были* вещи, что сегодня они уже не суть? Они суть все еще определенное употребительное средство — но вне употребления. Положим однако, они были бы подобно многим наследуемым вещам в домашнем хозяйстве еще и сегодня в употреблении, разве тогда они еще не были бы историческими? В употреблении или вне употребления, они все равно уже не то, что были, Что “ушло”? Не что иное как *мир*, внутри которого они, принадлежа к взаимосвязи средств, встречали как подручное и применялись озаботившимся, сущим-в-мире присутствием. Самого *мира* больше нет. Но *прежнее внутримирное* того мира еще налицо. Как миропринадлежащее средство нечто *теперь* еще наличное способно тем не менее принадлежать “*прошлому*”. Что однако означает уже-не-бытие мира? Мир *есть* только по способу *экзистирующего* присутствия, которое *фактично* есть как бытие-в-мире»¹.

Об истории, утверждает М. Хайдеггер, можно говорить только лишь применительно к человеку. Историчность бытия

¹ Хайдеггер М. Бытие и время.— М.: Ad Marginem, 1997.— С.380.

человека состоит не в том, что он с годами меняется. Историчность его бытия в том, что он, живя «здесь» и «сейчас», размещает в себе и свое прошлое, и свое будущее. Предметное сущее таким свойством не обладает, оно «всё тут». В камне, воде, огне и т.д. нет никакого прошлого и будущего, они не имея сознания, не включены в поток исторического переживания своего существования. А раз у них нет прошлого и будущего, то нельзя и говорить об их настоящем. Только различение состояний по модусу времени дает возможность иметь представление о прошлом, настоящем и будущем. Отношение ко времени есть только у человека, это его прерогатива. У него есть память, и он сейчас переживает собственное прошлое и сейчас воображает свое собственное будущее. Человек существо особое, он существо времяобразующее.

История — это не совокупность событий произошедших ранее, история — это форма человеческого бытия. Историчность бытия человека — это процесс конституирования им событий, созидание того, что «имеет место». Только после созидания того, что «имеет место», то, что уже создано и «имеет место», переживается как бывшее, как историческая действительность. Человек — субъект истории, историчность — форма его бытия, она (форма) налагается на все то, с чем имеет дело человек, и оформляет это все в обстоятельства и события жизни.

М. Хайдеггер указал дорогу, движение по которой должно привести к разгадке тайны истории. Анализ онтологии человеческого существования, по мысли М. Хайдеггера, и есть эта дорога. Так как многообразные картины истории, сменяющие друг друга,— плод экзистенциально бытия человека, то ключ к их пониманию может дать только метод, позволяющий анализировать и интерпретировать фундаментальные структуры человеческого существования.

Период, охватывающий вторую половину XX и начало

XXI века, привнес много нового в теоретическую трактовку метода исторического познания. Ему (методу) был брошен постмодернистский вызов. В соответствии с ним объекты исторического познания, историческую реальность как таковую, следовало толковать не как нечто внешнее для познающего субъекта, а как те языковые конструкции, которые используются им в контексте дискурсивной практики.

Язык приносит смысл во все то, к чему имеет отношение, он смыслообразующий фактор, обуславливающий мышление и поведение человека. Не считаться с этим не нельзя, наука, в том числе, конечно же, и историческая, должна учитывать детерминирующее влияние языка на познавательную деятельность. Такое понимание значения языка стало разделяться многими учеными-историками. И, как следствие, вопросы о возможностях и способах исторического познания, его истинности, объективности, были сразу же вынесены на обсуждение научным сообществом. В рамках возникшего диалога отчетливо звучали голоса и тех, кто ратовал за отказ от сведения истории к языковым упражнениям, и тех, кто стойкой стоял за право истории не выходить за пределы языка.

Если историк знает, что язык навязывает смысл всему, с чем соприкасается человек, то главным для него делом будет работа с текстами, их расшифровка, раскодирование, деконструирование. Для проведения такой работы нужно овладеть лингвистическими умениями, приемами прочтения и интерпретирования, иначе смыслы, содержащиеся в исторических текстах, не будут из них извлечены, а сам исторический поиск будет обречен на неудачу. В ходе такой исследовательской работы историческое событие, по сути, приравнивается к тексту. «Точно так же, как текст, прошлое обладает значением...; оно нуждается в интерпретации и состоит из лексических, грамматических, синтаксических и семантических элементов. Следовательно... деятельность историка есть перевод

текста прошлого в нарративный¹ текст историка»².

Исторические знания, какими бы способами они не были получены, всегда облачаются в форму повествования, то есть рассказа, зачастую большого рассказа — метарассказа (метанарратива). Насколько достоверны исторические метанарративы, можно ли им доверять, какую функцию они выполняют в обществе? Рассмотрение данной проблематики под критическим углом зрения, по мысли Ж.—Ф. Лиотара³, и составляет суть произошедшего под влиянием постмодернистских идей теоретического переворота в исторической науке.

Постмодерн — это, собственно, и есть «недоверие в отношении метарассказов»⁴. Таковым, к примеру, является метарассказ о единстве всеобщей истории, который будучи вымышленным, вплетается в ткань исторического дискурса и окрашивает собой смысловую картину происходивше-

¹ Нарративный (от лат. *narratio*, *narratus* — рассказ, повествование), повествовательный; строящийся по специфическим правилам организации речи (устной или письменной) или художественного изображения и имеющий своего рассказчика, от лица которого ведется повествование.

² Анкерсмит Ф. Р. История и тропология: взлет и падение метафоры.— М.: Канон +, 2009.— С.115. Анкерсмит Ф. Р. излагает позицию известного историка Х. Уайта, сторонника нарративистской философии истории.

Х. Уайт — американский ученый, один из лидеров постмодернистского направления в истории, в опубликованной в 1973 г. книге «Метаистория» выдвинул тезис о полной непознаваемости объективной истории — истории «как было на самом деле» и о существовании истории лишь в виде текстов, которые и должны становиться предметом изучения. Стили исторического повествования Х. Уайт соотносил с литературными стилями («тропами»): трагический, метафорический, иронический и т.д. На русский язык книга Х. Уайта была переведена и издана в 2002 г.: Уайт Х. Метаистория: Историческое воображение в Европе XIX века.— Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2002.— 528 с.

³ Лиотар Жан-Франсуа — французский философ, создатель концепции «нарратологии», описавший одним из первых ситуацию постмодерна в культуре.

⁴ Лиотар Ж.—Ф. Состояние постмодерна.— СПб.: Алетейя, 1998.— С. 10.

го и происходящего в истории. Метанарративы управляют историческим материалом, они вполне определенным образом связывают его и задают сюжетную канву ходу истории. Ж.—Ф. Лиотар с разных сторон рассматривает это явление, показывает, что история продолжает оставаться несвободной от него и поныне: «На протяжении XIX и XX вв. мышление и действие управляются Идеей... Это Идея освобождения. Конечно, ей даются совершенно разные обоснования в различных, как их обычно называют, философиях истории, больших рассказах, с помощью которых стремятся упорядочить лавину событий: христианском рассказе о первородном грехе и спасении через любовь, просвещенческом рассказе об освобождении от невежества и рабства через познание и равенство, философско-спекулятивном рассказе о реализации всеобщей Идеи через диалектику конкретного, марксистском рассказе об освобождении от эксплуатации и отчуждения через социализацию труда, капиталистическом рассказе об освобождении от бедности через техно-промышленное развитие. Между этими рассказами есть поводы для тяжбы и даже для распри. Но все они помещают приносимые событиями данности в поток истории, чья цель, если даже остается недостижимой, именуется всеобщей свободой, окончательным искуплением всего человечества»¹.

Нарративистская позиция поставила историю перед ультимативным требованием заново себя переосмыслить. Ей снова надлежало разобраться в том, что есть историческая реальность, профессиональный суверенитет историка, исторический факт и событие, историческая достоверность и т.д. Истории снова стал нужен ответ на вопрос о её границах, о связях с другими науками, языкознанием, литературоведением, культурологией, социологией, психологией,

¹ Лиотар Ж.—Ф. Постмодерн в изложении для детей: Письма: 1982—1985. М.: Рос. гос. гуманит. ун-т, 2008.— С.41.

политологией, эстетикой и другими.

Постмодернистские настроения, завоевавшие сознание многих ученых, активизировали и процесс «эстетизации истории». Рядом историков не без оснований был сделан вывод о том, что постмодернизмом выдано «разрешение» на использование художественных приемов и способов постижения действительности в исторических повествованиях. Метафоры, разные художественные тропы и стили укоренились в их исторических текстах. Размытой оказалась граница между научным (сциентистским) и художественным описанием исторических событий. В целом, эстетическое измерение заняло видимое место в исторических исследованиях. Вопросы, касающиеся использования художественных средств в контексте исторического поиска, разделили историков на тех, кто поддерживал данное начинание, и тех, кто нет.

Не будет большим преувеличением утверждение о том, что осмысление роли лингвистики в исторических исследованиях; борьба ряда ученых с лингвистическими перегибами в истории; дискуссии о соотношении истины и красоты в исторических повествованиях; попытки выработать историческое видение, сближающее новые теоретические веяния со старыми, прошедшими проверку временем, определяли направление развития исторической науки в период с середины XX по начало XXI века.

Сегодня понимание необходимости синтеза противоположных точек зрения на природу исторического знания и методы его получения становится доминантным в среде ученых-историков. Свидетельствуют об этом и их труды, и их устные выступления. Нижеприводимый ответ Йорна Рюзена¹ на вопрос о его позиции в современной теории истории,

¹ Йорн Рюзен — бывший Президент Института наук о культуре г. Эссена, профессор общей истории и исторической культуры университета Виттен / Хердекке.

зафиксированный в книге «Философия истории после постмодернизма»¹, — одно из подтверждений наличию у историков такого понимания: «Я бы не сказал, что я скептически настроен в отношении нарративизма... я всегда выступал за нарративизм, поскольку глубоко убежден в том, что историческое знание имеет нарративную структуру и что эта нарративная структура эпистемологически определяет ее особую природу как специфической области человеческой культуры. Логика наррации есть базовый фактор исторического сознания даже на до-лингвистическом или мета-лингвистическом уровне визуального восприятия.

Нарративизм — весьма важное достижение в теории истории. Он привнес новые инсайты относительно особой природы исторической дисциплины в корпусе социально-гуманитарного знания. Историческое сознание концептуализирует реальность с помощью ментальной процедуры наррации. Но, в то же время, я стараюсь продолжать традицию методологии и теории истории, которая связана с рациональностью и разумом в исследованиях прошлого и с историческим опытом. Я критикую нарративизм, когда он игнорирует систематическую рациональность и критерии истины, и я критикую сциентистский подход к истории, когда он игнорирует наррацию как фундаментальную процедуру исторического сознания.

Я бы охарактеризовал свою позицию как попытку синтезировать два подхода в теории и методологии истории, оппозиционные друг другу в современных дискуссиях историков и философов. Я пытаюсь преодолеть дихотомию между нарративизмом, с одной стороны, и научной рациональностью, с другой»².

¹ Доманска Эва. Философия истории после постмодернизма.— М.: Канон +, РООИ Реабилитация, 2010.— 400 с.

² Доманска Эва. Философия истории после постмодернизма.— С.200—201.

Завершая беглое рассмотрение теоретического пути, пройденного исторической наукой с конца XIX до начала XXI века в поиске метода постижения прошлого, следует ещё раз отметить то, насколько многосложным он оказался. На его формирование оказали мощнейшее влияние теоретические установки неогегельянства (Р. Дж. Коллингвуд и др.), «философии жизни» (Ф. Ницше), неокантианства (В. Виндельбанд, Г. Риккерт), герменевтики (В. Дильтей), неопозитивизма (К. Поппер и др.), «понимающей социологии» (М. Вебер), феноменологии и экзистенциализма (М. Хайдеггер, К. Ясперс и др.), постмодернизма (Лиотар Ж.—Ф. и др.). Конечно же, список имен мыслителей, представлявших эти направления теоретической мысли и внесших серьезный вклад в развитие методологии исторического познания, не исчерпывается названными именами¹. Жанр научного очерка позволил лишь короткой строкой очертить влияние теоретических построений ряда выдающихся мыслителей на процесс становления методологического базиса исторической науки. Но даже и такой очерк демонстрирует, что в период с конца XIX по начало XXI века концептуальные представления об истории как о непрерывно развивающемся процессе, имеющем свою внутреннюю логику и содержащем в себе конечную цель, уступали место концепциям, согласно которым ход истории не является движением по восходящей линии. Ученые стали меньше уделять внимания онтологическим конструкциям, отдавая предпочтение гносеологическим, и как

¹ В XX веке было немало и тех, кто пытался сблизить методологические позиции, присущие разным направлениям теоретической мысли в исторической науке, свести их в одно концептуальное видение. Примером такого удачного синтеза являются труды Р. Арона по философии истории, в которых неокантианские идеи Г. Риккерта, герменевтические идеи В. Дильтея и идеи «понимающей социологии» М. Вебера были органично включены в оригинальную теоретическую конструкцию самого автора, получившую широкую известность.

следствие вопросы, касающиеся определения возможностей научного познания прошлого; выявления границ, разделяющих историческое познание и познание естественнонаучное; обоснования истинности или ложности исторических фактов; установления зависимости результатов исторического познания от психологических характеристик исследователя и от прирожденных ему форм сознательной деятельности; вычленения связи исторического познания с идеологическими настроениями эпохи, возможности использования научного и художественного языков в исторических описаниях, стали первоочередными в их исследовательском списке. Совершенствование метода исторического познания в период с конца XIX по начало XXI века и было развертыванием в разных теоретических плоскостях поиска ответов на эти многотрудные вопросы.

§ 3. ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ КАК ОДНО ИЗ НАПРАВЛЕНИЙ ИСТОРИЧЕСКОГО ПОИСКА

Понятие «культура» относится к числу фундаментальных в современном обществознании. Это связано с тем, что оно выражает глубину и своеобразие человеческого бытия. В той же мере, в какой неисчерпаем и разнолик человек, многогранна и многоаспектна культура. Культуру часто определяют как «вторую природу», подчеркивая акт ее человеческого творения. Для того чтобы создать культуру, человек должен был обрести некий дар, способность создавать то, что не закреплено в его видовой программе. По мнению известного французского культуролога А. де Бенуа, «культура — это специфика человеческой деятельности, то, что характеризует человека как вид. Напрасны поиски человека *до* культуры, появление его на арене истории надлежит рассматривать как феномен культуры. Она глубочайшим образом сопряжена

с сущностью человека, является частью определения человека, как такового»¹. Человек и культура, как отмечает А. де Бенуа, нерасторжимы, как растение и почва, на которой оно произрастает.

Функцию приобщения каждого нового поколения к культуре выполняет образование. Оно являет собой выработанный в контексте истории инструмент трансляции культуры. Образование позволяет сохранять историко-культурную преемственность, распространять в массовом масштабе социально значимые знания и приобретенный человечеством опыт. От эффективности образования зависит степень включенности людей в мир культуры, мера сугубо человеческого в человеке. Этим и определяется роль и место образования в жизни людей.

Педагогика как научная дисциплина призвана исследовать проблемы, связанные с организацией образовательного процесса, отвечающего требованиям и вызовам времени. Педагогике вменяется в обязанности описание и объяснение того, каким образом надо осуществлять отбор содержания транслируемого социокультурного опыта, какими методами следует пользоваться в контексте передачи его учащимся. Она должна быть в состоянии прогнозировать результаты образовательной деятельности и изменений пространства мира образования, вызываемых политическими, экономическими и социальными факторами. Чтобы решить эти сложные задачи, педагогика должна обладать стройным научным аппаратом, действенными научными методами, отработанной и разветвленной методологией.

В современных динамичных условиях педагогическая наука стала сверхсложной подсистемой культуры, обладающей высокой степенью самоорганизации, расширенным воспро-

¹ Benoist A. de. Les idées à l'endroit.— P., 1979.— P. 217.

изводством, подсистемой, результаты деятельности которой являются фундаментом развития образования — одного из главных институтов культуры.

И образование, и педагогическая наука прошли длинный путь своего развития, двигаясь по которому они неоднократно меняли траекторию и скорость перемещения, свой облик, понимание главных целей, представления о себе, своей роли и месте в пространстве социокультурного бытия людей. К сожалению, мы пока не располагаем всеми необходимыми для реконструирования этого пути сведениями. Получением таких достоверных сведений и восстановлением на их основе подлинной картины пути развития образования и педагогической науки и занимается дисциплина именуемая историей педагогики.

История педагогики — одна из ветвей исторического познания. На проведение историко-педагогических исследований распространяются все те требования, которые предъявляются к процедуре получения научных знаний о прошлом.

Историко-педагогическое исследование, как и любое другое историческое исследование, — это методологически и методически выверенная поисковая деятельность, преследующая цель реконструирования событий прошлого. Так как о методологическом оснащении исторических исследований уже говорилось в предыдущем разделе, то в этом разделе целесообразно остановиться на рассмотрении вопросов, связанных с методическим обеспечением процесса исторического поиска.

Исторические источники являются носителями информации, на основе которой историк реконструирует изучаемую им реальность минувшего. Этим и обусловлено то внимание, которое уделяется историками поиску источников, их отбору, правилам работы с ними. Известный британский историк Джон Тош называет источники — сырьем и проводит аналогию между деятельностью историков и трудом умелых масте-

ровых, пользующихся добротными способами для превращения сырья в утонченное изделие¹.

Исторический источник — это единственная реальность, связывающая историка с прошлым. Только опираясь на эту реальность, историк может формулировать утверждения о событиях минувшего. И только утверждения, сделанные историком на основе изучения источника, могут считаться научными, то есть такими к которым приложимы критерии достоверного и подтвержденного фактами знания.

Вполне допустимо говорить о том, что историк зависит от источника. Его (источник) нужно найти, сделать доступным для других историков, проинтерпретировать так, чтобы доводы, приводимые в пользу высказываемых по поводу данного источника соображений, можно было бы перепроверить.

Источник — плод деяний человека, он есть объективированный результат этих деяний. За каждым источником — мысли и желания человека, его поведенческая активность. Выявление их, проникновение в «жизненный мир»² того, чьи деяния объективированы в источнике, — задача, которую и ставит перед собой историк-исследователь. «Историк, — пишет об этом Р. Дж. Коллингвуд, — исследуя любое событие прошлого, проводит грань между тем, что можно назвать его внешней и внутренней стороной. Под внешней стороной события я подразумеваю все, относящееся к нему, что может быть описано в терминах, относящихся к телам и их движениям: переход Цезаря в сопровождении определенных людей через реку, именуемую Рубикон, в определенное время или же капли его крови на полу здания сената в другое время. Под

¹ См.: Тош Д. Стремление к истине. Как овладеть мастерством историка. — М.: Весь Мир, 2000. — 296 с.

² Жизненный мир — понятие, введенное Э. Гуссерлем. Жизненный мир — это коррелят опыта и деятельности человека в повседневной жизни.

внутренней стороной события я понимаю то в нем, что может быть описано только с помощью категорий мысли: вызов, брошенный Цезарем законам Республики, или же столкновение его конституционной политики с политикой его убийц. Историк никогда не занимается лишь одной стороной события, совсем исключая другую. Он исследует не просто события (простым событием я называю такое, которое имеет только внешнюю сторону и полностью лишено внутренней), но действия, а действия — единство внешней и внутренней сторон события. Историк интересуется переходом Цезаря через Рубикон только в связи с его отношением к законам Республики и каплями крови Цезаря только в связи с их отношением к конституционному конфликту. Его работа может начаться с выявления внешней стороны события, но она никогда этим не завершается; он всегда должен помнить, что событие было действием и что его главная задача — мысленное проникновение в это действие, проникновение, ставящее своей целью познание мысли того, кто его предпринял»¹.

Источник — эмпирический базис исторической науки. Без источника нет, и не может быть никакой истории. Как самостоятельная дисциплина источниковедение сложилось в период второй половины XIX — начала XX века. Труды И. Г. Дройзена «Историка», Э. Бернгейма «Введение в историческую науку», Э. Фримена «Методы изучения истории», «Сравнительная политика и единство истории», Ш. Ланглуа и Ш. Сеньобоса «Введение в изучение истории», Н. И. Кареева «Историка: теория исторического знания», А. С. Лаппо-Данилевского «Методология истории» — составили теоретическую основу этой научной дисциплины.

Работа с источниками — это кропотливая деятельность, включающая в себя операции по установлению его подлин-

¹ Коллингвуд Р. Дж. Идея истории. Автобиография.— С.203.

ности и его информационных возможностей; по выявлению историко-культурных обстоятельств, в контексте которых он появился; по анализу содержания источника и его интерпретированию¹.

Только такая работа и позволяет ученому устанавливать исторические факты, являющиеся строительным материалом для исторической науки, «кирпичами» из которых реконструируется прошлое. Исторический факт — это то, из чего состоит историческая наука, — это та субстанция, которая определяет природу этой науки.

Факт не тождественен источнику. Изучая источник, историк еще не имеет дела с фактом. Источник в лучшем случае — «моментальная фотография» минувшей действительности, она свидетельствует лишь о ряде сторон произошедшего в прошлом события, но уж ни как не о всей его полноте. «Источники, — говорится в «Словаре историка», — представляют собой совокупность следов, оставленных субъектами прошлого и служащих основой для работы исследователя. Для историка любой документ или предмет — остатки пищи, топонимы, надписи, изображения, тексты и т.д. — могут стать источниками при условии правильной их критики. Историк работает, собирая *корпус* (совокупность) источников, в наибольшей мере соответствующий целям его исследования... Корпус источников сам по себе никогда не бывает хорошим или плохим; все зависит от вопросов, которые ему задают, от умелой его обработки и от способности объяснить его происхождение»². Све-

¹ Для того, чтобы «стать историком, — писал отечественный мыслитель и историк Л. П. Карсавин, — необходимо проделать “черную работу”, пережить годы искуса, изучать источники, пока они не “заговорят”, пока в них не явит себя само историческое» (Карсавин Л. П. Философия история. — СПб.: Комплект, 1993. — С.216.).

² Словарь историка / под ред. Н. Оффенштадта при участии Г. Дюфо и Э. Мазюреля; пер. с фр. Л. А. Пименовой. — М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2011. — С.74—75.

дения, почерпнутые из достоверного источника, укладываются ученым на имеющееся у него теоретическое видение сути исторического процесса, осмысливаются и истолковываются, и только после этого становятся историческим фактом.

Факт устанавливается историком, без историка нет исторического факта. Факта самого по себе вне теоретического осмысления и интерпретирования историком информации, содержащейся в источнике, не существует. Исторический факт всегда обусловлен и данными источника, и теоретическими воззрениями историка, и, конечно же, уровнем развития самой исторической науки, характерным для культурной ситуации той или иной эпохи. Современные историки далеки от позитивистской установки второй половины XIX века, разделяемой Т. Момзеном, Л. Ранке, Ф. де Куланжем и др., согласно которой кропотливый поиск фактов, «говорящих сами за себя», в ходе аналитической и критической работы с источником и составляет основное дело историка-ремесленника. Представление о том, что факт пребывает, содержится в источнике, что обнаружение подлинного источника по-существу уже есть основной шаг к установлению достоверного факта, сегодня мало кем из историков разделяется. И соответственно описание «чистых», «голых» фактов, к чему призывали позитивистски настроенные историки второй половины XIX века, почти не практикуется в современной историографии. Фактические данные источника рассматриваются историком сквозь призму его теоретических взглядов, истолковываются им, лишь затем становясь историческим фактом.

Уже в начале XX века историки, испытавшие серьезное влияние позитивистских идей О. Конта и Г. Спенсера были вынуждены признать, что добывание, извлечение из источника «чистых», «голых» фактов всегда сопряжено с теоретической деятельностью историка. Вот как об этом, к примеру, писал отечественный историк и философ Н. И. Кареев,

в чем научном мировоззрении значимое место занимали позитивистские установки: «Обозначим исторический факт, как сумму отдельных элементов a, b, c, d, e, f, g, h , выразим его формулой $a + b + c + d + e + f + g + h$, а затем представим себе, что о некоторых слагаемых, напр., a, d, f, g у нас нет никаких данных, а о некоторых других есть лишь отрывочные данные; тогда все наше знание о факте выразится, положим, такой формулой: $b + c/2 + c/3 + h$. Конечно, такое знание не будет полным, явится знанием с множеством пробелов, которые историк-художник или исторический романист восполнит работой своего воображения, а историк-ученый или мыслитель постарается восполнить путем логических рассуждений. То, что у историков нередко есть по части достоверных данных о каком-либо событии, я сравнил бы с остатками художественного мозаичного портрета, из которого вывалилось и затерялось множество кусочков, входивших в состав мозаики, так что в изображении оказались ничем незаполненными некоторые места, а иные пробелы притом образовались в особенно важных пунктах. Впрочем, бывает и еще хуже, когда сохранившиеся кусочки и не остались на своих местах, а беспорядочно смешались в одну кучу. Археологам и такие случаи хорошо известны, когда, например, приходится прилаживать один к другому черепки редкостного сосуда, чтобы потом, когда все слажено, их склеить и получить сосуд в его настоящем виде, хотя бы и не без некоторых изъянов. Нередко и историк стоит (и даже чаще, чем многие думают) перед таким же склеиванием отдельных кусочков для получения некоторого, хотя бы и попорченного целого. О многих фактах прошлого мы даже узнаем не потому что о них сохранились прямые известия, а потому, что ученые историки воссоздали эти факты, надлежащим образом скомбинировав разрозненные свидетельства, относящиеся к другим фактам...

Без работы воображения не обходится, в тех или дру-

гих размерах, ни одна наука, но воображение воображению рознь: одно оно у поэта, совсем другое — у ученого. И в поэзии, и в науке оно носит в себе творческое начало, но в науке творчество менее свободно, более зависит от фактов и ближе подходит к логическому процессу, нежели в поэзии, да и результаты получаются разные. Автор исторического романа или исторической драмы может вообразить и очень живо и ярко изобразить какую-нибудь характерную для эпохи сцену, о которой, однако, не только не упоминается ни в одном источнике, но которой на самом деле никогда не было, т.е. которая родилась в голове самого поэта, как плод его творческой фантазии. Дозволенное и в исторической работе воображение так далеко идти не может: историк не позволит себе сочинять то, чего заведомо не было, а если и внесет в свое повествование что-либо такое, о чем прямо не говорится ни в одном источнике, то лишь в качестве логического вывода из тех или других научно-обоснованных посылок. Так он будет поступать и тогда, когда займется скрытыми фактами, и когда путем умозаключений из ряда мелких, но разбросанных черт сумеет воссоздать какой-либо крупный факт, непосредственно не засвидетельствованный никаким источником»¹.

К середине XX века попытки трактовать понятие «исторический факт» в идейном ключе, предложенном «первым позитивизмом», были исчерпаны. Большую роль в удалении позитивистских трактовок исторического факта со сцены исторической науки сыграли труды ученых школы «Анналов». Они обстоятельно показали, что уповать на «красноречие» источника в процессе поиска фактов нельзя, так как источник сам по себе нем и для того, чтобы добыть из него необходимые для проведения исследования сведения, надо заранее сформулировать вопросы, на которые он должен ответить.

¹ Кареев Н. И. Теория исторического знания. Изд. 2-е.— М.: КРАСАНД, 2010. — С.132–133, 137..

Первым об этом стал говорить М. Блок, сыгравший ключевую роль в становлении школы «Анналов». Будучи убежденным в том, что без вопрошания источников нет и самих исторических повествований, он писал: «Многие люди, и среди них, кажется, даже некоторые авторы учебников, представляют себе ход нашей работы до странности наивно. Вначале, мол, есть источники. Историк их собирает, читает, старается оценить их подлинность и правдивость. После этого, и только после этого, он пускает их в дело. Но беда в том, что ни один историк так не действует. Даже когда ненароком воображает, что действует именно так.

Ибо тексты или археологические находки, внешне даже самые ясные и податливые, говорят лишь тогда, когда умешь их спрашивать. Кремневые орудия в наносах Соммы изобиловали как до Буше де Перта, так и потом. Но не было человека, умеющего спрашивать,— и не было доисторических времен. Я, старый медиевист, должен признаться, что для меня нет чтения увлекательней, чем какой-нибудь картулярий. Потому что я примерно знаю, о чем его спрашивать. Зато собрание римских надписей мне мало что говорит. Я умею с грехом пополам их читать, но не опрашивать. Другими словами, всякое историческое изыскание с первых же шагов предполагает, что опрос ведется в определенном направлении. Всегда вначале — пытливый дух. Ни в одной науке пассивное наблюдение никогда не было плодотворным. Если допустить, впрочем, что оно вообще возможно.

Да, не будем поддаваться первому впечатлению. Бывает, конечно, что вопросник остается чисто инстинктивным. Но все равно он есть. Ученый может даже не сознавать этого, а между тем вопросы диктуются ему утверждениями или сомнениями, которые записаны у него в мозгу его прошлым опытом, диктуются традицией, обычным здравым смыслом, т.е.— слишком часто — обычными предрассудками. Мы да-

леко не так восприимчивы, как нам представляется. Нет ничего вредней для начинающего историка, чем советовать ему просто ждать в состоянии бездействия, пока сам источник не пошлет ему вдохновение. При таком методе многие вполне добросовестные изыскания потерпели неудачу или дали ничтожно мало.

Нам, естественно, необходим этот набор вопросов, чрезвычайно гибкий, способный по пути обрастать множеством новых пунктов, открытый для всех неожиданностей — и все же такой, чтобы он мог сразу же служить магнитом для опилок документа. Исследователь знает, что намеченный при отпавлении маршрут не будет выдержан с абсолютной точностью. Но без маршрута ему грозит вечно блуждать наугад»¹.

Исторический факт — это продукт исследовательской деятельности, а не только то, что наличествует в источнике и само о себе говорит, обращает на себя внимание. Если полагать, что сведения, содержащиеся в источнике и обращающие на себя внимание, — это тот круг данных, который только и подлежит рассмотрению, то даже вопрос о происхождении источника, в случае отсутствия в нем соответствующей информации, нельзя ставить и прояснять. И таких вопросов великое множество. Прошлое, усекаемое позитивистским видением, считали представители школы «Анналов», — это калейдоскоп самостоятельных и не стыкующихся друг с другом данных, собрание которых никак нельзя называть историей, так как в настоящей истории в отличие от псевдоистории все связано со всем.

Строя гипотезы о том, какие связи сцепляли прошлое в одно нерасторжимое целое, и, проверяя их на материале, предоставляемом источниками, историк-исследователь обретает возможность видеть минувшее не как совокупность

¹ Блок М. Апология истории.— С.38—39.

разрозненных свидетельств, а как «тотальность», в которой все связи экономические, социальные, культурные переплетены и взаимообусловлены.

Л. Февр — один из основателей школы «Анналов» заявлял, что в исторической науке выдвижение гипотезы, «постановка проблемы», есть «начало и конец всякого исторического исследования»¹. «Всякая история, — писал он, — есть выбор... в силу того, что историк сам создает материалы для своей работы, или, если угодно, воссоздает их: он не блуждает наугад по прошлому, словно тряпичник в поисках случайной наживы, а отправляется в путь, имея в голове определенный замысел, проблему, требующую разрешения, рабочую гипотезу, которую необходимо проверить»². Исторический факт в контексте такого видения — это то, что подтверждает выдвинутую историком-исследователем гипотезу о цементирующих прошлое связях.

Серьезное влияние на понимание того, что есть исторический факт, оказали герменевтические идеи, занявшие во второй половине XX века прочные позиции в теоретических конструкциях гуманитарных и общественных наук.

Сознание любого человека, в том числе, конечно же, и ученого, всегда детерминировано той культурно-исторической ситуацией, в которой он пребывает. Вырваться из неё, порвать с ней и оказаться за её пределами не под силу никому. Человек всегда находится внутри конкретной культурно-исторической ситуации, что и обуславливает ситуативность понимания им всего того, с чем он имеет дело. Сознание человека не может быть освобождено, отчищено от связи с исторической традицией, с культурой, в которой оно сформировалось. Несвобода человеческого сознания от исторических и культурных напластований делает его предпосылочным, предвзя-

¹ Февр Л. Бои за историю. — М.: Наука, 1991. — С.28.

² Там же..

тым, «пред-рассудочным»¹, то есть заставляющим видеть мир сквозь установки исторического предания и образы культуры, укорененные в глубинных (дотеоретических, «пред-рассудочных») структурах сознания.

Ситуативность и «пред-рассудочность» человеческого мышления следует рассматривать не как препятствие, а как необходимый компонент и условие понимания исторических и культурных явлений. С таким призывом и обратились к научной общественности ученые, видевшие в герменевтике твердую опору в вопросах познания исторических и культурных реалий бытия людей.

Когда историк, находящийся «здесь» и «сейчас», ведет наблюдение за прошлым, рассматривает с конкретной позиции то, что уже было, тогда он видит прошлое в отраженном ментальными установками свете. По-другому не бывает. Все то, что видно историку, всматривающемуся под определенным углом зрения в прошлое, составляет его исследовательский «горизонт»². Этот горизонт — «не застывшая граница»³, а нечто такое, что передвигается вместе с историком, движется вместе с ним.

Для историка понимание минувшего — это нахождение ответов на те вопросы, которые задают ему свидетельства прошлого, оказавшиеся в поле его исследовательского горизонта. «Лишенный горизонта видит недостаточно далеко и потому переоценивает близлежащее. Наоборот, обладать широтой горизонта означает: не ограничиваться ближай-

¹ Понятие, используемое Х.— Г. Гадамером в рассуждениях о герменевтическом постижении истории, а также о действительности сознания людей минувших эпох, запечатленной в дошедших до нас текстах.

² В своих произведениях Х.— Г. Гадамер использует понятие «горизонт», введенное Э. Гуссерлем и М. Хайдеггером. «Горизонт — поле зрения, охватывающее и обнимающее все то, что может быть увидено из какого-либо пункта» — Х.— Г. Гадамер. Истина и метод.— М.: Прогресс, 1988.— С.358.

³ Гадамер Х.—Г. Истина и метод.— С.296.

шим, но выходить за его пределы. Обладающий широтой горизонта способен правильно оценить значение всех вещей, лежащих внутри этого горизонта, с точки зрения удаленности и близости, большого и малого»¹.

Герменевтические идеи, активно воздействовавшие на формирование облика исторической науки второй половины XX века, ещё сильнее заставили усомниться ученых в возможности обретения объективных, независимых от сознания исследователя, фактов прошлого. Понятие «исторический факт» все больше стало увязываться со своеобразием понимания человеком себя, других людей, культур, исторических эпох. Понятие «исторического факта» оказалось связанным не только с источником (свидетельством минувшего), как думали историки-позитивисты; и со стратегией познания прошлого, как полагали, к примеру, представители школы «Анналов»; но и с самим исследователем, с присущими ему способами понимания исторической действительности, как считали ученые-историки, разделявшие герменевтические взгляды.

Постмодернизм рубежа XX—XXI века наложил на трактовки понятия «исторический факт» дополнительный груз неопределенности. Постмодернистская ситуация в исторической науке способствовала тому, чтобы в определении понятия «исторический факт» были учтены помимо источника, стратегии познания прошлого, специфики понимания ученым событий минувшего, и процедуры работы с источником как с носителем информации, закодированной ушедшей эпохой. Исторический факт напрямую зависит от используемых историком процедур раскодирования и декодирования сообщений минувшего, содержащихся в знаковой форме в источнике, и не замечать и не учитывать этого исторической науке нельзя,— такой вердикт был вынесен учеными-

¹ Гадамер Х.—Г. Истина и метод.— С.358.

историками, ставшими проводниками постмодернистских идей, основательно раскрасивших собою поле гуманитарных и общественных наук последней трети XX — начала XXI века.

Установленные исторические факты, независимо от того, какую понятийную мерку к ним прикладывали и сквозь какую оптику они были увидены, есть те опорные сваи, на которых держится и выстраивается конструкция любого исторического повествования. Здание исторического повествования может быть возведено только при наличии исторических фактов, выполняющих функцию несущих опор этой конструкции, в противном случае история как научная дисциплина, имеющая доказательную силу, просто перестает существовать.

Для того, чтобы стать прочной опорой исторического повествования отдельные факты должны быть увязаны друг с другом, объединены единой идейной канвой. Только в таком случае историческое повествование не несет на себе следов мозаичности и разорванности, а приобретает черты целостности и обоснованности. Никаких общих для всех историков способов идейной «сплавки» фактов нет и, по всей видимости, никогда и не будет. Нахождение способа концептуального связывания фактов — творческая задача, стоящая перед каждым историком, и только после её решения у него появляется реальная возможность описывать то, что случилось в прошлом.

Описание — это реконструкция исторического момента, отражающая в той или иной степени его полноту и сложность, выполненная с помощью литературных средств. Используя литературный инструментарий, пишет Джон Тош, «историк пытается создать у читателей иллюзию непосредственного присутствия, воспроизводя атмосферу и “расставляя декорации”. Огромное количество “средненьких” исторических трудов показывает, что такого эффекта нельзя добиться

одним умением разбираться в источниках. Для этого необходимы игра воображения и способность подмечать детали сродни тем, которыми обладают писатели и поэты. С такой аналогией согласился бы любой из великих мастеров описательной истории, творивших в XIX в., таких, как Маколей и Карлейль, испытывавших большое влияние художественной прозы своего времени и уделявших огромное внимание стилю своих трудов. Современных историков не отличает столь осознанная “литературность”, но и они способны создавать необыкновенно яркие описания — свидетельством тому может служить нарисованная Броделем панорама Средиземноморья XVI в. Кем бы еще ни считать таких историков, они, несомненно, являются художниками...»¹.

Развернутую характеристику того, что есть историческое описание, дает современный французский историк Антуан Про в книге «Двенадцать уроков по истории», выдержки из которой и приведены ниже. В книге, написанной с некоторой долей иронии, нужной только для того, чтобы она живее воспринималась читателем, он отмечает: «Текст историка предстает прежде всего как цельный текст. Это — следствие самого его построения, придания ему формы интриги... Текст... начинается с одной даты и с неумолимостью идет к другой, каковы бы ни были отклонения от заданного направления, предпринимаемые историком для того, чтобы сделать интригу интереснее... Обосновав хронологию своей темы (если, конечно, он это сделал, хотя ему следовало бы всегда это делать), историк пишет так, как если бы завязка и развязка разумелись сами собой...».

Особенность исторического текста, продолжает А. Про, состоит в том, что он «берет в скобки личность историка. “Я” упраздняется. Самое большее, оно иногда появляется

¹ Тош Д. Стремление к истине. Как овладеть мастерством историка.— С.131—132.

в предисловии, когда автор... разъясняет свои намерения. Но как только доходят до сути дела, “я” исчезает. Высказывания, которые историк представляет в качестве фактов (А есть В), исходят от него самого (Н говорит, что А есть В), но он держится в тени и появляется лишь изредка — либо в каких-то определенных местах (начало или конец главы, сноски и споры с другими историками), либо в смягченной форме: “мы”, объединяющее автора и читателей или адресующее ко всей корпорации историков... Кроме того, историк старается не вмешиваться в свой текст, не занимать чью-то сторону, не возмущаться и не волноваться... По существу, законченное произведение предлагает читателю одни лишь объективированные высказывания, анонимный дискурс Истории; оно состоит из высказываний без высказывания».

А. Про контстирует, что с помощью бесчисленных отсылок к трудам других историков автор исторического повествования «хочет не только обозначить свою принадлежность к профессии; он дает понять, что его текст является частью своего рода коллективного гипертекста, который он призван в некоторых отношениях дополнить, в некоторых — оспорить, а в ряде случаев — обновить. Чаще всего он ограничивается тем, что по-своему воспроизводит этот коллективный дискурс, не добавляя в него, по существу, ничего нового, но при этом непременно ссылаясь на его авторитетность. Текст историка — нечто большее, чем просто *текст*: это элемент превосходящего и поглощающего его целого...

При таком раскладе справочный аппарат играет двойную роль... С одной стороны, он делает возможной проверку того, о чем говорится в тексте; и в этом смысле из-за него текст как бы проигрывает в своей авторитетности. Наличие справочного аппарата означает: “То, что я говорю, изобрел не я; пойдите и посмотрите сами, и вы придете к тем же выводам”. Но, с другой стороны, оно является наглядным свидетельством

научности и выставлением напоказ учености автора и в этом смысле может служить доводом в пользу его авторитетности...

В историческом тексте эпизодически появляются фрагменты чужих текстов, иногда взятые из работ других историков, но чаще всего — из документов того времени, хроник и свидетельств. Текст историка включает в себя (*comprend*) в двойном смысле — материальном и интерпретационном — слова другого или даже нескольких других. Но эти слова вырезаются, расчленяются, разбираются и вновь собираются историком, находящим им новое применение в том месте, которое он сам для себя выбрал в соответствии с нуждами собственного дискурса... цитаты служат удостоверению или подтверждению: то, что говорит историк, берется им не из собственного запаса знаний, это уже было сказано до него очевидцами событий. Цитаты служат ему щитом, защищающим от возможных опровержений. Кроме того, они выполняют представительскую функцию: вместе со словами другого в дискурс вводится реальность удаленного времени»¹.

Целями исторической науки являются воссоздание и истолкование прошлого. Инструменты воссоздания прошлого — описание, повествование, инструмент истолкования прошлого — объяснение. Историческое объяснение — это ответ на вопрос «почему» в жизни отдельного человека или в жизни человеческого сообщества произошло то, что произошло, «почему» случилось то, что случилось.

Историческая наука отвечая на вопрос «почему», ищет причину, обусловившую появление того или иного исторического события, но ищет её не так, как в науках о природе. В них изучается то, как одни и те же причины, действующие в одних и тех же экспериментальных условиях, приводят к одним и тем же следствиям. Историческая же наука, тща-

¹ Про А. Двенадцать уроков по истории. — М.: Российск. гуманит. ун-т, 2000. — С.276—281.

тельно зондируя источники прошлого, узнает только о следствиях, о том, что произошло, но не узнает о том, чем и кем они (эти следствия) были вызваны к жизни. Она в отличие от наук о природе движется не от причины к следствию, а от следствия к причине. Путь исторической науки пролегает не по дороге, ведущей от причины к следствию, а по дороге, направляющей её от случая к тому, что этот случай произвело. Добираться до причины ей приходится в ходе исторического исследования. Об этой особенности исторической науки еще в конце XIX века обстоятельно говорил П. Лакомб.

В исторических трудах встречаются разные виды объяснений сути произошедших в прошлом событий. То, как в исторической науке объясняются события минувшего, не совпадает с тем, как это осуществляется в естественных науках. В них под объяснением понимается совокупность рассуждений и умозаключений, устанавливающих жесткую связь между объясняемым событием, объясняющим законом (выявленный устойчивый тип отношений, получивший теоретическое оформление) и исходными условиями, в которых это событие было зафиксировано. Такое объяснение неприемлемо для исторической науки в связи с тем, что в ней нет объясняющих законов, никакие события никогда в точности не повторяются, и условия, в которых они происходят, всегда отличаются друг от друга.

Какие же виды объяснений присущи историческому дискурсу? Один из ответов на этот вопрос был дан в середине XX века Карлом Густавом Гемпелем, представителем логического позитивизма. «Историческое объяснение, — пишет он, — ... имеет целью показать, что рассматриваемое событие было не просто “делом случая”, но ожидалось в силу определенных предшествующих или одновременных условий. Ожидание, на которое ссылаются, не является пророчеством или божественным предсказанием; это — рациональное научное

предчувствие, основывающееся на предположении об общих законах». Такие рациональные предчувствия К. Г. Гемпель называет универсальными гипотезами и приводит их примеры: «Люди, имеющие работу, не хотят ее потерять; те, кто обладает определенными трудовыми навыками, не хотели бы переквалифицироваться; те, кто привыкли к осуществлению каких-либо властных функций, не хотели бы потерять контроль, они хотели бы получить большую власть и соответственно больший престиж... однажды созданные правительственные офисы и бюро, в силу институализации, не только защищают себя от нападений, но стремятся расширить сферу своей деятельности». Ученый в историческом источнике находит сведения о событии, определяет по источнику, в каких конкретных условиях произошло это событие, а затем устанавливает связь между событием, условиями и одной из универсальных гипотез, получая тем самым объяснение случившегося. Однако, замечает К. Г. Гемпель, такое объяснение может быть лишь «названо наброском объяснения»¹.

Иное понимание сущности исторического объяснения было предложено в середине XX века Уильямом Дреем, канадским философом, автором трудов по философии истории. Его представления об объяснении в исторической науке разительно отличаются от взглядов К. Г. Гемпеля, которые У. Дрей назвал «теорией охватывающих законов». У. Дрей исходит из того, что объяснение в исторической науке — это объяснение поступков конкретных исторических деятелей, и для этого не нужны «охватывающие законы» — плоды фантазии отдельных историков, не имеющие никакого эмпирического подтверждения.

Для того, чтобы объяснить поступок человека, настаивает У. Дрей, — необходимо знать носителем каких убеждений

¹ Гемпель К. Г. Логика объяснения. — М.: Дом интеллектуальной книги, Русское феноменологическое общество, 1988. — С.21—22, 24.

тот является, какими мотивами он руководствуется, когда принимает решение действовать определенным образом. Для внешнего наблюдателя, не располагающего данными об убеждениях и мотивах поведения человека, его деяния могут казаться безумными, импульсивными, бессмысленными или наоборот разумными, продуманными, целесообразными. Только зная убеждения человека, мотивы, движущие им, можно «взвесить» его поступок на весах рациональности.

Если человек поступает согласно своим убеждениям, строит поведение в соответствии со своим побуждающими действовать мотивами, то с его точки зрения совершаемый им поступок рационален. Разобраться в том, рационален (оправдан, осмыслен) поступок с точки зрения самого деятеля или нет, и должен историк, пытающийся объяснить события прошлого. «Теории охватывающих законов,— пишет У. Дрей,— недостает должной восприимчивости к тому *понятию* объяснения, которым обычно пользуются историки... Задача объяснения — разрешение какого-то затруднения. Когда историк приступает к объяснению некоторого действия, он сталкивается с целым рядом трудностей, так как он не знает мотивов, лежащих в его основе. Поэтому, для того чтобы понять это действие, он стремится получить какую-то информацию о том, как данный исторический деятель оценивал свое объективное положение (причем сюда входит и оценка им вероятных последствий различных линий поведения, открытых для него), равно как и информацию о том, чего он намеревался достичь, предпринимая то или иное действие, то есть сведения о его целях, планах или мотивах. Понимание действия возникает у историка только тогда, когда он устанавливает разумность поступков данного человека в свете его собственных представлений и планов... При подобном подходе к объяснению имеется прямая связь между пониманием поступка человека и осознанием его рациональности... Показать необычность некоторого действия — не

то же самое, что показать его бессмысленность. Аналогичным образом показать, что действие совершается в соответствии с определенным порядком,— не то же самое, что показать его осмысленность.

Объяснение, которое стремится установить связь между убеждениями, мотивами и поступками»,— было названо У. Дреем «рациональным объяснением»¹.

Оригинальное видение того, что собой представляет историческое объяснение, была предложено во второй половине XX века Г.Х. фон Вригтом, финским логиком и философом.

Он вслед за У. Дреем полагал, что поведение отдельного индивидуума оправдано объяснять целевыми установками и мотивами, которыми тот руководствуется, осуществляя свои деяния. Такое объяснение, усматривающее причину поведения во внутреннем мире человека, в его целевых и мотивационных установках, Г.Х. фон Вригт именовал телеологическим и считал уместным для использования историком, в том случае, когда тот ведет речь о событиях «микроуровня».

Для объяснения же «макрособытий», таких как революция, война и т.д., телеологическое объяснение не подходит. «Крупные события» в истории могут быть объяснены каузально², утверждал Г.Х. фон Вригт. В исторической науке используются каузальные объяснения, нужно только хорошо понимать, говорит Г.Х. фон Вригт, какие причины и какие следствия могут связываться в ходе проведения исторического исследования.

Смысл своего понимания сути каузального объяснения он раскрывает на ряде примеров в работе «Объяснение и по-

¹ Дрей У. Еще раз к вопросу об объяснении действий людей в исторической науке / Философия и методология истории. Сборник статей.— М.: Прогресс, 1977.— С.41.

² Каузальность (лат. *causalis*) — то есть причинность; причинная взаимобусловленность событий во времени.

нимание». Один из таких примеров: «В результате раскопок археолог обнаружил руины античного города. Он приходит к выводу, что около х года на город, по-видимому, обрушилась катастрофа и он был фактически разрушен. Что явилось причиной такого разрушения?.. Утверждение, что город был разрушен людьми, означает, что разрушение города вызвали некоторые события, вытекающие из действий людей. Эти события явились причинами независимо от того, что они были также и результатами действий.

Разрушение города может представлять интерес для историка по разным причинам, например потому, что это событие имело последствия для культурного, экономического или политического развития соседних городов или государств. Именно такие “следствия” и интересны... Разрушение города может стать предметом изучения, поскольку историк видит в этом событии “причину” других известных событий той эпохи.

Физические причины, по которым развалились дома, и другие аналогичные причины, вызвавшие разрушения, но не связанные с действиями людей, историка не интересуют. Если в ходе исторического исследования было выяснено «что разрушение города было актом зависти или мести со стороны соседнего города и в свою очередь это разрушение оказалось экономическим бедствием для всего региона», то тем самым была установлена «связь между соперничеством двух городов и последующими изменениями в экономической жизни региона. Именно такого рода связь и интересует историографа»¹. Выявление такой связи и означает, по мысли Х.Г. фон Вригта, формулирование историком каузального объяснения.

Тема, касающаяся объяснения в истории, многократно становилась во второй половине XX века предметом жарких дискуссий. В ходе этих дискуссий нашли теоретическую под-

¹ Вригт Г.Х. фон Объяснение и понимание / Логико-философские исследования: Избр. тр.— М.: Прогресс, 1986.— С.165—167.

держку и каузальные, и рациональные объяснения, и объяснения, апеллирующие к «охватывающим законам».

Описания и объяснения прошлого, составляющие тело исторического повествования, всегда содержат в себе ряд специальных понятий, использование которых позволяет сделать высказывания и утверждения о минувшем теоретически нагруженными и наполненными конкретным смыслом и содержанием.

Понятия, входящие в состав исторических повествований, одновременно выступают и как инструменты познания, и как образы исторической реальности. Например, понятия «государство», «рабство», «полис», «буржуа», «чиновник» и др., встречающиеся в исторических текстах, — это и понятия, содержащие обобщенные и сущностные признаки явлений, и слова, бывшие составной частью языка определенной эпохи, означающие вполне определенные её реалии.

Пытаясь рассуждать о прошлом, историк не может не опираться на язык той эпохи, феномены которой стали предметом его изучения, в противном случае у него не будет никакого образа той действительности. Только имея такой образ можно приступить к историческому познанию произошедших в ту эпоху событий. Наличие образа — шаг к познанию, но отнюдь не его конечный результат.

Всматриваясь в образ ушедшей действительности, историк может обнаружить в нем то, что присуще образам действительности другой эпохи, характерно для событий, случившихся в другом месте. Если историку открывается в образе изучаемой им исторической действительности, то, что является общим для ряда исторических событий, объединяющим их в смысловом отношении, то слова, используемые истоком для воссоздания облика конкретного исторического феномена, приобретают черты понятий. Чем больше в историческом повествовании использовано понятий, тем больше

существенных свойств, связей и отношений, типового, обобщенного, выявил историк в контексте изучения привлекавшего его внимание исторического сюжета. С определенной долей условности можно даже утверждать, что историческое исследование — это путь от слов-образов, описывающих уникальное событие минувшего к понятиям, схватывающим в неповторимом событии прошлого существенное и типовое. Вместе с тем, обилие понятий в историческом повествовании не должно закрыть собой картину прошлого, написанную литературным языком, высвечивающим все её детали. Создание такой картины — непреложное условие, без соблюдения которого невозможен научный поиск исторических причин, закономерностей, циклов и т.д.

Одним историкам больше удастся деятельность по образному воскрешению прошлого, другим — деятельность, связанная с постижением этого прошлого с помощью аналитических средств, включающих в себя, конечно же, и понятийные. И потому, одни историки уверенно себя чувствуют, проводя биографические, описательно-повествовательные, а другие — историко-генетические, историко-сравнительные исследования.

Возвращаясь к теме, затронутой в начале раздела, к разговору о историко-педагогическом поиске, имеет смысл еще раз отметить, что практически весь арсенал методологических и методических средств, которым располагает историческая наука, может быть использован в контексте его осуществления. Приоритет же в отборе инструментария исторической науки для проведения историко-педагогических исследований, безусловно, в первую очередь будет отдаваться методологическим и методическим средствам, позволяющим работать с фиксированными источниками информации — различными тестами, несущими на себе отпечатки судеб образования и педагогический исканий прошлого.

ГЛАВА II.

ОПИСАНИЕ, ОБЪЯСНЕНИЕ И ПРЕДСКАЗАНИЕ В ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

Эффективность деятельности системы образования напрямую зависит от успехов педагогической науки. Мало найдется людей, сомневающих в правильности этого утверждения. Общее согласие, конечно же, свидетельствует о доверии широкой общественности к науке, именуемой педагогикой. Это доверие сложилось не сразу. Миновал долгий исторический период прежде, чем развеялись сомнения в силах педагогики, подсказывающей образованию, каким образом надо обучать и воспитывать каждое последующее поколение. Отнюдь не сразу педагогика смогла заявить о себе как о сложившейся науке. Долгий путь обретения педагогикой статуса научности — это поиск выверенных теоретических оснований, многократная проверка и перепроверка тех положений, которые принимались как истинные, способные преобразить бытие социального института, ответственного за сохранение и умножение культурных и цивилизационных достижений человечества.

Педагогика всегда развивалась в содружестве с другими науками. Она всегда имела возможность сравнивать работанность своего научного инструментария с научным инструментарием других наук. Педагогика не могла не ориентироваться на то, как наука в лице разных дисциплин (как естественнонаучных, так и гуманитарных) понимала себя. Она пристрастно относилась к себе, сверяя свой научный аппарат с научным аппаратом тех наук, которые признавались в то или иное историческое время ведущими научными дисциплинами. Педагогика тщательно отшлифовывала те общенаучные основания, которые служили фундаментом для её конкретных теоретических и прикладных разработок.

Общенаучные основания педагогики за многовековое бытие этой дисциплины претерпели существенные изменения. Современная педагогика очень непохожа по своим общенаучным основаниям на ту педагогику, которая бытовала в периоды Античности, Средних веков, эпохи Возрождения, Нового и Новейшего времени. Без взгляда на самую себя, без осмысления того, каковы её общенаучные основания, педагогика обойтись не может. Взгляд на самую себя нужен ей для того, чтобы динамично развиваться. Без самопонимания педагогика обречена на стагнацию, на деградацию как наука. Это становится особенно понятным в условиях, когда все, даже весьма далекие от науки люди, знают, что научные достижения стали устаревать в течение пяти-семи лет. Вглядываясь в себя, всматриваясь в свои основы, педагогика становится дисциплиной, опережающей настоящее. И потому вполне своевременным для педагогики, является вопрос: какова сегодня её общенаучная база? Рассмотрению этого и посвящена настоящая глава.

§ 1. ГЕНЕЗИС ПЕДАГОГИКИ В ЗЕРКАЛЕ ФИЛОСОФИИ НАУКИ

Процесс становления науки с особой силой привлек к себе внимание ученых в XX столетии, когда приращение научного знания приобрело стремительный характер, а его влияние на жизнь людей стало тотальным. Наука стала сама для себя исследовательской проблемой. Что такое наука, в чем состоит специфика научного познания, каковы её структура и функции, что влияет на характер её развития,— вот далеко не полный перечень вопросов, которые перед собой поставили представители так называемой философии науки, мыслители сделавшие проблему становления науки главной в своих исследованиях (Р. Карнап, К. Поппер, Т. Кун, М. Полани, С. Тулмин, И. Локатош, П. Фейерабенд и др.). Имеет смысл

кратко восстановить ход их рассуждений о науке, так как это имеет прямое отношение к становлению современной педагогики.

Для того, чтобы разобраться в сути рассуждений представителей философии науки, относящихся на XX столетие, целесообразно вспомнить, что к началу XX века подразумевалось под понятием «научный закон». В тот исторический период мир воспринимался большинством ученых как совершенно независимый от наблюдающих за ним исследователей. К такому пониманию мира подталкивала ньютоновская трактовка миропорядка, жиздившаяся на утверждении, что все в универсуме управляется законами. Именно они определяют функционирование и взаимодействие частей, из которых состоит мир. Наука, считали ученые, руководствующиеся ньютоновской трактовкой мира, вполне может, отрешившись от метафизических спекуляций, узнать, как устроен космос, какие законы управляют им. Науке под силу, не сомневались они, раскрыть тайны мира, объяснить его, распознать силы, действующие в нем.

Конечно же, не все ученые думали именно так. Не все придерживались такого оптимистического сценария познания. Были и такие, которые высказывали гораздо более сдержанные позиции. Они, вслед за И. Кантом, утверждали, что не стоит полагаться на иллюзии, что между вещами, существующими «сами по себе» («вещами-в-себе») и вещами, которые даны исследователю в ощущениях, то есть чувственно, пролегает непреодолеваемая граница. Человек имеет только чувственные свидетельства о мире, полученные в ходе контактов с окружающим. И потому, не надо заблуждаться, постичь можно только то, что нам дано, то есть, всерьёз можно говорить только о своих чувственных восприятиях. Продолжатели линии И. Канта (к примеру, Э. Кассирер), анализируя феномен науки, пришли к выводу, что наука рассматривает

не «вещи-в-себе», а то, как мы воспринимаем мир. Э. Мах, также не приветствовавший гносеологического научного оптимизма, писал о том, что наука может лишь анализировать содержание сознания, воспроизводящего мир в ощущениях.

Аналогичной позиции придерживались и представители логического эмпиризма (М. Шлик, Р. Карнап и др.), которые исходили из того, что следует «изгнать» из науки домислы, выдумки, заблуждения, сводящие настоящую науку на нет. Для этого, утверждали они, нужно определиться, что именно определяет достоверность научных высказываний, необходимо установить то, как следует выстраивать утверждения о реальности на основе данных наблюдения.

В целом, позицию логического эмпиризма можно изложить в виде нескольких программных тезисов: всякое научное знание есть знание о том, что дано исследователю в чувственном восприятии; то, что исследователю дано в чувственном восприятии, он может познать с абсолютной достоверностью; основная функция знания — это описание чувственных реалий.

Отталкиваясь от этих программных тезисов, представители логического эмпиризма пытались разработать модель истинной науки. Согласно разрабатываемой ими модели, ученый должен в совершенстве владеть двумя операциями. Раз ученый имеет дело только с чувственными восприятиями, и раз главная функция знания — это описание, то он должен уметь составлять обоснованные «протокольные предложения», описывающие полученные в ходе исследования чувственные данные, а также уметь объединять и обобщать эти «протокольные предложения».

По мнению представителей логического эмпиризма, о «протокольных предложениях», отражающих чувственные переживания исследователя, только и можно говорить как об истинных. Чувственные переживания напрямую откры-

ты субъекту познания, они не содержат в себе никаких искажающих привнесений. Совокупность таких истинных «протокольных предложений» и должна составлять выверенный эмпирический базис любой науки. Если утверждение нельзя свести к «протокольному предложению», то оно не может называться научным, оно должно быть исключено из оборота.

Представители логического эмпиризма, опираясь на разработанное ими понимание научного знания как описания чувственных переживаний, в качестве основного критерия отделения научных положений от ненаучных, объявили критерий верификации. Научным объявлялось только то положение, которое может быть сведено к «протокольному предложению». Если же нет, то надо объявить это положение не верифицируемым, то есть лежащим за пределами науки.

Программа обоснования науки, предложенная представителями логического эмпиризма, оказалась невыполнимой. Им не удалось свести все богатство эмпирического знания к «протокольным предложениям». Программа оказалась прокрустовым ложем, в котором наука не смогла разместиться. То, что было в науке признано представителями логического эмпиризма как действительно научное, составляло крохотную часть научного знания как такового. Вместе с тем, логический эмпиризм заставил науку всерьез задуматься о достоверности своего эмпирического базиса, о языке, с помощью которого этот эмпирический базис приобретал формат научных высказываний и утверждений.

Проблема логического «испытания» языка науки, вопросы взаимосвязи языка науки с эмпирией, поставленные логическим эмпиризмом, оказали существенное влияние на понимание наукой XX столетия самой себя. Коснулось эта проблематика и педагогики. Ассимиляция идей, высказанных логическим эмпиризмом, подтолкнула педагогику к чистке

своего понятийного языка, к перепроверке и переосмыслению своего эмпирического базиса, заставила в очередной раз задуматься о структуре педагогической науки, о составе её теорий. В общем, это благотворно сказалось на процессе движения педагогики к достижению новых горизонтов научности.

Как уже было сказано выше, стратегия выработки новых, жестких ориентиров науки, предложенная логическим эмпиризмом, оказалась сомнительной. Опора на неё приводила к тому, что колоссальный корпус знаний, считавшихся научными, объявлялся лежащими за пределами истинной науки. Ставя перед собой задачу «отсечения» наносного знания, наука, вглядываясь в себя, вынуждена была признать, что от неё мало что останется, если она попытается все свои данные свести к «протокольным предложениям». Постепенно выкристаллизовывалось понимание того, что феномен развития науки нужно попытаться описать и объяснить с помощью других средств. На науку попытались взглянуть сквозь призму истории этого института. В истории науки увидели ключ к изучению специфики научной деятельности. Большую роль в такой переориентации фокуса исследовательского внимания суждено было сыграть Карлу Раймонду Попперу. В начале своего творческого пути он был близок к логическому эмпиризму, но в последствии отошел от него, создав свою концепцию трактовки научности.

К. Поппер обратил внимание на одно из кардинальных затруднений, возникающих в ходе обоснования научности того или иного положения логическим эмпиризмом. Ни одно научное положение, пришел к выводу К. Поппер, нельзя полностью обосновать с помощью единичных «протокольных предложений». Скорее можно с помощью «протокольных предложений» опровергнуть то или иное научное положение. Например, для верификации общего положения «все реки

впадают в моря» необходимо побывать на всех реках и убедиться в том, что дела обстоят именно так. Для опровержения же этого положения, требуется всего лишь один пример реки, которая не впадает в море. К. Поппер, увидев эту асимметрию в процедурах подтверждения и опровержения положений, заключил, что метод индукции¹ как метод обоснования знания пригоден лишь частично. Рассуждения привели К. Поппера к формулированию оригинальной методологии определения научности того или иного положения, методологии, названной им — фальсификационизмом.

К. Поппер как мыслитель верил в то, что мир обладает объективным существованием. Он не отрицал того, что ученый предпринимает попытки получить истинное знание об этом мире. Но он не верил в то, что может быть найден обоснованный способ вычленения из огромной совокупности представлений о мире, складывающейся у ученых, одного истинного утверждения. Даже если предположить, что некий ученый путем кропотливого исследования того или иного феномена, получил истинное знание о нем, то как достоверно установить, что это — истина? Ведь с ней соседствует множество других пониманий этого феномена, которые так же несут в себе большой заряд доказательности. Вымысел, и тот можно представить в непротиворечивом виде, что, к сожалению, весьма часто присутствует в жизни. Из такой констатации непреложно следует то, что нужны, в первую очередь, инструменты, позволяющие отбросить ложные убеждения, а не инструменты, служащие выявлению истинных суждений.

¹ Индукция — способ постижения реальности, состоящий в восхождении от частного к общему, от единичных фактов к некоторому обобщающему логическому заключению. Индукция представляет собой скачок в познании от данных наблюдения, от опытно сформулированных посылок к общим выводам, полученным логическим путем.— См.: Лебедев С. А. *Философия науки: краткая энциклопедия.*— М.: Академический Проект, 2008.— С.373.

Ученые в целях познания мира формулируют гипотезы, создают теории, даже открывают законы. Но кто из них, задается вопросом К. Поппер, может с уверенностью говорить о том, что все, открытое ими — истинно. Скорее можно говорить о том, что ложно и тем самым освободиться от него. Их двух позиций, касающихся науки: «наука открывает и представляет истину» и «наука освобождает нас от иллюзий и заблуждений», К. Поппер без колебаний выбирает вторую.

Всякая наука использует утверждения общего типа: «все кошки мяукают», «все деревья имеют корни» и т.д. Эти утверждения можно выразить без потери смысла в другой эквивалентной форме: «не верно, что существуют не мяукающие кошки», «неверно, что есть деревья без корней». То есть, всякое утверждение можно представить как утверждение, запрещающее что-либо. Если опереться на наши примеры, то существует запрет на «не мяукающих кошек», запрет на «деревья без корней».

Но, например, появился зоолог, который настаивает на том, что где-то существуют не мяукающие кошки или ботаник, который утверждает, что там-то и там-то он обнаружил дерево без корня. То есть, появились положения, вступающие в противоречие с базовыми запрещающими утверждениями. К. Поппер назвал их «потенциальными фальсификаторами». «Фальсификаторами» он назвал их потому, что если есть факт, противоречащий запрещающему утверждению, то само это запрещающее утверждение неверно. «Потенциальными» Поппер назвал их потому, что эти положения должны быть еще установлены. Эмпирическое установление факта, противоречащего запрещающему утверждению, и означает его опровержение.

По мнению Поппера, потенциальная фальсифицируемость знаний является необходимым признаком его научности. Фальсифицированное знание должно без оглядки отбра-

сываться и уступать место тому знанию, которое на данный момент ещё не оказалось фальсифицированным. Процесс фальсификации одного знания другим знанием, которое ещё не фальсифицировано, но которое «потенциально фальсифицируемо» и есть процесс развития науки по К. Попперу.

Выдвинув принцип фальсифицируемости, К. Поппер изменил бытующее представление о науке. Он основной задачей науки назвал не достижение истинного знания о предмете, а задачу выдвижения, формирования, проверки и последующей фальсификации научных теорий. К. Поппер сделал предметом своих размышлений не то, какой в структурном отношении является наука, а то, как развивается, содержательно видоизменяется научное знание. К. Поппер перенес акцент с изучения логики науки на изучение истории науки. Обращение науки к своей истории принесло свои плоды. Наука стала понимать себя как институт, укорененный в истории, как институт, наследующий те позитивные и негативные характеристики, которые были присущи ему в прошлом.

Воззрения К. Поппера на становление института науки, на динамику научного познания не прошли незамеченными для педагогики. Педагогика чутко отреагировала на тезис о неустрашимой историчности института науки, о подверженности его заблуждениям и ошибкам, о невозможности в условиях плюрализма представлений обоснованно выявлять теории и утверждения, отвечающие духу истинности. Для тех ученых-педагогов, кто близко воспринял концепцию науки, предложенную К. Поппером, борьба с педагогическими вымыслами, «корежащими» образование, стала главным научным занятием. Фальсифицируемость как понятие вошла в категориальный обиход педагогики. Наряду с понятием «верификация», понятие «фальсификация» заняло свое место в системе эмпирической проверки тех или иных педагогических положений или утверждений. С легкой руки К. Поппера

педагогика перестала думать о себе как о непогрешимой дисциплине. Она стала внимательнее относиться к своим выводам, теоретическим построениям, прикладным разработкам.

К. Поппер проторил дорогу обращения науки к своей истории. После него на этот путь суждено было встать Томасу Куну, разработавшему на базе исторического видения развития науки оригинальную концепцию, привлекающую к себе внимание многих исследователей. Т. Кун ввел в философию науки понятие «парадигма», ставшее ключевым в описании и объяснении процесса роста научного знания. Под понятием «парадигма» он подразумевал совокупность научных достижений, принимаемых большинством научного сообщества в конкретный период истории. Примером парадигмальных знаний могут служить теории Ньютона, Максвелла, Бора, Эйнштейна, признаваемые значительным корпусом ученых, использующих их в процессе получения нового знания о мире.

Для Куна парадигма — это не только теория, это еще и образец исследовательской деятельности. Этот образец многократно отшлифовывается в контексте его научного использования. Постепенно он приобретает всё более четкие очертания, становится востребованным орудием для проведения исследования. Но это далеко не всё, что дает парадигма. Она задает определенное видение исследовательского поля, она очерчивает круг тех вопросов, которые могут подниматься и решаться в рамках научного изучения реальности. Тем самым парадигма, по существу, определяет и то, какие факты могут быть получены в рамках исследовательской деятельности. Парадигма овладевает сознанием научного сообщества, скрепляя, интегрируя его. Научное сообщество, воспринявшее парадигму, приобретает большую исследовательскую мощь, так как каждый его член действует, благодаря усвоенной парадигме, в том же направлении, что и другие.

Т. Кун назвал науку, сделавшую ту или иную парадигму стержнем своей деятельности,— «нормальной». Он не был согласен с К. Поппером, считавшим, что ученые только и должны думать о том, как опровергнуть существующие, признанные научным сообществом, теории. Он не считал, что ученые для этой цели должны разрабатывать и ставить опровергающие устоявшиеся теории эксперименты, как об этом мыслил К. Поппер.

Скорее наоборот, полагал он, ученые редко сомневаются в истинности своих теорий и почти никогда не ставят перед собой цель эти теории опровергнуть. Ученые заняты, как говорил Т. Кун, разгадыванием и решением «головоломок», а отнюдь не фальсифицированием прижившихся и хорошо себя оправдавших теорий. «Головоломки», о которых писал Т. Кун, это реальные научные задачи, это задачи, имеющие такое же гарантированное решение, как и любая головоломка. Также как и в головоломке есть предписанный путь её решения, так и в «нормальной» науке существует путь решения конкретных задач, путь, который задается парадигмой.

«Нормальная» наука предполагает то, что исследовательская деятельность не может выстраиваться так, как заблаговременно рассудится тому или иному ученому. Исследовательская деятельность определяется парадигмой. Именно она сообщает ученому, какие методы и средства допустимы, а какие нет в контексте решения конкретной научной задачи.

Т. Кун подчеркивает, что до поры, до времени разгадывание «головоломок» в науке протекает успешно. Парадигма срабатывает, не дает сбой. При опоре на неё открывается новое знание, новые законы, закономерности, устанавливаются факты. Но, как показывает история, приходит время и парадигма не позволяет решить некоторые «головоломки». Все усилия ученых — сторонников парадигмы, оказываются тщетными. Приходит пора и становится понятным, что дело

не в ученых, неспособных справиться с «головоломкой», а в парадигме. Возникает, по Куну, аномальная ситуация в науке.

Когда аномалий немного, ученые не задумываются всерьез, хорош или плох их инструмент познания — парадигма. Однако рост аномалий неминуемо приводит к осознанию проблемы недостаточности парадигмы. Наступает время кризиса. Сходит на нет то, что раньше было характерным для научного сообщества — его единство. Парадигма перестает объединять ученых, к ней не испытывают былого пиетета. Нормальная стадия развития науки завершается.

На смену нормальной стадии приходит период научной революции. Только в этот период происходит то, считает Т. Кун, что хорошо описал К. Поппер. Ученые проверяют и перепроверяют конкурирующие гипотезы, теории. В конечном итоге появляется новая парадигма. Исследователи, принявшие её, видят предметное поле своей науки по-новому. Начинает расти массив исследований, базирующихся на новой парадигме. Она укрепляет свои позиции, она опять объединяет ученых, она опять направляет их исследовательские деяния. В науку возвращается нормальный период её развития. Таков, по мнению Т. Куна, циклический ход науки.

Т. Кун весьма своеобразно решает проблему прогресса научного знания. Для него наука — это циклический процесс, в ходе которого одни парадигмы уходят в небытие, другие приходят им на смену. Приходящие лучше и глубже объясняют явления, привлекая внимание ученых.

Т. Кун, так же как и К. Поппер, показал, что обращение к истории научных идей — дело совсем не бесполезное. История, по его мнению, может служить кладязем ответов на вопросы, связанные с тем, почему в ходе познавательной деятельности использовались одни средства и не использовались другие. Помимо этого, история лучше, чем логика

и гносеология подсказывает ученым, каким инструментарием им надо пользоваться при решении тех или иных «головоломных» ситуаций.

Т. Кун, говоря о парадигмальных знаниях, опирался преимущественно на достижения естественных наук. Он видел в них состоявшиеся науки, в отличие от гуманитарных, которые такого уровня пока не достигли. Однако те, кому предложенная Куном концепция понимания развития науки пришлась по душе, сочли возможным её распространить и на гуманитарные науки. Эти ученые заключили, что к парадигмальному знанию имеют отношение не только естественнонаучные теории, но и гуманитарные. Воззрения Платона и Аристотеля, Августина Блаженного и Фомы Аквинского, Канта и Гегеля и т.п. могут быть отнесены к образцам парадигмального знания. Такой взгляд прижился и в педагогике, посчитавшей в лице ряда своих представителей, что процесс педагогического познания вполне можно трактовать, используя методологическую схему Т. Куна. В педагогике стали говорить о парадигмах, о научных революциях, научных кризисах. Модель объяснения науки, предложенная Т. Куном, была распространена на педагогику, после чего она стала выглядеть как история циклов «нормального» развития, их смены аномальными периодами и возвращением к «нормальной» линии становления. Разговоры в педагогике о парадигмах заставили, подчас и не совсем оправданно, приписывать статус парадигм конкретным технологиям и методикам. Увлеченность педагогики куновским пониманием науки, во многом продолжается и по сегодняшний день.

Концептуальные схемы анализа науки К. Поппера и Т. Куна, накладываемые на исторический материал с целью выявления сущности и специфики деятельности науки, вне всякого сомнения, оригинальны и любопытны. Их использование действительно позволяет увидеть в науке то, что

обусловлено в ней историей. Многие в науке эти концептуальные схемы реалистично объясняют. Вместе с тем, апелляция к истории приводит к тому, что многое в науке начинает рассматриваться в релятивистской плоскости. Теории, законы, другие научные продукты, невольно получают трактовку относительных, обусловленных исторически, зависящих от социокультурных условий. Точку зрения относительности научного знания в полной мере выразил во второй половине XX века Пол Фейерабенд, назвавший свою концепцию «эпистемологическим анархизмом».

Согласно его пониманию, анархизм выступает законным следствием реализации наукой двух базовых принципов: принципа пролиферации и принципа несоизмеримости. Первый принцип — пролиферации, подталкивает ученых к разработке (размножению) тех теорий и концепций, которые несовместимы с уже существующими и признанными научным сообществом. В идеале это означает, что каждый ученый должен разрабатывать свои концепты, не взирая на то, что они могут восприниматься другими учеными как неуместные и абсурдные. Другой принцип — несоизмеримости, означает, что теории невозможно сравнивать друг с другом и потому, любая научная концепция недоступна критике со стороны ученых, придерживающихся иных взглядов. То есть, даже если ученый разработал, по существу, фантастическую концепцию, но не желает с ней порывать, то ничего в этом случае с этой концепцией поделать нельзя, ведь нет теоретических положений, таких доводов, которые можно противопоставить этой концепции. Она несоизмерима с другими, и потому нет возможности провести обоснованную атаку на неё. Конечно же, в этом случае автору концепции следует указать на то, что он игнорирует фундаментальные законы естествознания или какие-то иные современные научные теории, конечно же, можно указать ему на несоблюдение эле-

ментарной логики и т.д., но надо понимать, что его конструкция — это замкнутый на себя мир. Это означает, что все, не входящее в этот мир, абсолютно не имеет для него никакого значения.

П. Фейерабенд полагает, что объединение этих двух принципов являет собой основу методологического анархизма. Если каждый ученый волен изобретать свои концепции, а эти концепции принципиально нельзя сравнивать с другими, так как нет и не может быть объективной основы для такого сравнения, то анархизм «нормальное» следствие для науки, исповедующей эти принципы. В такой науке все допустимо и оправдано. Такая наука живет по правилу «все дозволено». Нынешнее состояние науки, по мнению Фейерабенда, полностью подтверждает такую постановку вопроса.

Помимо этого, П. Фейерабенд отмечает то, что нет ни одного методологического правила, принципа, регламентной нормы, которые бы нет-нет да не нарушались бы тем или иным ученым. И это еще один весомый аргумент в пользу анархизма. Если покопаться в истории, говорит П. Фейерабенд, то можно найти немало примеров, подтверждающих то, что значительный ряд ученых действовал прямо противоположно тому, что подсказывалось методологическими установками. То есть, история красноречиво свидетельствует о том, что никаких единых методологических правил ученые никогда и не придерживались. Так что попытка возвести в науке незыблемые методологические основы, вредна для самой науки.

П. Фейерабенд был совсем не склонен эпистемологический анархизм как-то связывать с другими видами анархизма, например с политическим. Если политический анархизм стремится разрушить существующие формы общежития и установить другие, то эпистемологический анархизм никогда не преследует цели смести существующие методоло-

гические позиции и заменить их другими. Единственный пункт, против которого всерьез восстает эпистемологических анархизм — это универсальные нормы науки, универсальные научные законы, универсальные понятия, такие как «разум», «истина» и т.д.

Осмысливая творчество представителей науки, Фейераберд приходит к выводу, что оно отнюдь не рационально, хотя многие и считают его таковым. В этом смысле наука ничем не отличается от религии, мифологии. Научная деятельность также иррациональна как миф и религия. Фейераберд пытается не рассматривать науку сквозь розовые очки. Он видит в ней множество проявлений догматизма и нетерпимости. Научные открытия, идеи ревностно охраняются, авторитет господствует и подавляет тех, кто таким авторитетом не обладает. Великие ученые оказываются на положении «жрецов», «оракулов». Их слово становится вседозволяющим. Религию, констатирует Фейераберд, уже отделили от государства, тоже самое уже давно пора сделать и с наукой. Только тогда научные истины, теории и концепции перестанут навязываться всем членам общества, власть и господство науки в обществе будут похоронены. Наука потеснится из системы образования, она уступит часть своего места мифологии и религии. Образование сможет реализовывать главную свою цель, оно сможет воспитывать и обучать учащегося таким образом, чтобы после достижения зрелости он оказался в состоянии сознательно и свободно осуществлять выбор между различными формами идеологии и деятельности. Одни люди, получившие такое образование, выберут науку, другие — религию, третьи предпочтут миф. Свобода, предоставленная им образованием, будет свидетельствовать о том, что само образование носит гуманистический характер.

Рассуждения Фейераберда пришлись по вкусу немалому числу теоретиков педагогики. Мысли Фейераберда о равен-

стве разных видов знания — науки, религии и мифа, направили ряд педагогов, в частности, по пути пересмотра содержания школьного образования. Миф и религия в разработках этих педагогов заняли прочное место в учебных программах. В условиях тотального наступления постмодернистских воззрений, пришедшегося на последнюю треть XX — начало XXI столетия, идеи Фейерабенда о науке как своеобразной анархической деятельности ученых, как о свободной игре, получили в педагогике выраженное хождение.

В начале 60-х годов Стивен Тулмин разработал интересную программу исследования науки на основе идеи развития «стандартов рациональности и понимания». Этот мыслитель был убежден, что научное знание прогрессирует, что оно все адекватнее объясняет происходящие в мире явления. Он не был согласен с К. Поппером в том, что путь научного познания, в первую очередь, лежит в плоскости изъятия заблуждений и вымыслов из древа науки. Ст. Тулмин был убежден, что дорога научного познания ведет ко все более глубокому пониманию посредством уточнения понятий, постепенно приобретающих все более адекватный познаваемому явлению характер.

В своих рассуждениях Ст. Тулмин отталкивается от своих представлений о двойственности человеческого понимания. «Человек познает,— пишет он,— но он также и осознает то, что он познает»¹. Человеческое понимание движется в двух взаимодополняющих друг друга направлениях. Человек познает окружающий его мир, пополняя тем самым копилку своего знания. Он вглядывается в себя, рефлексивирует по поводу своей познавательной деятельности и также расширяет сферу своего знания. И познание внешнего и познание внутреннего осуществляется с помощью понятий. Понятия для

¹ Тулмин Ст. Человеческое понимание.— М., 1984.— С.23.

Тулмина — это сердцевина процесса познания. Такое отношение Тулмина к понятиям обусловило его преимущественное внимание к тому, как понятия появляются, наполняются содержанием, как они «работают» в ходе исследовательской деятельности.

Тулмин говорит о том, что введение в научный оборот понятий — дело не случайное. Исследователь, сталкивающийся с новой проблемой, вынужден рассуждать о том, с помощью каких научных процедур эту проблему можно преодолеть. Понятия служат, подчеркивает Ст. Тулмин, выходу из проблемной ситуации, без их использования проблема, как таковая, не может быть решена. Мыслитель фокусирует свое внимание на изучении того, как изменяются и развиваются «популяции понятий» в тех или иных социально-культурных условиях, как они передаются от одного поколения ученых к другому поколению ученых. Тема изучения изменчивости понятий в зависимости от социокультурных реалий, явилась стержневой для Тулмина, как представителя философии науки.

Исследуя эту тему, Тулмин пришел к нетривиальному заключению: то, какими понятиями пользуется ученый, то, на какие стандарты рационального мышления он опирается, то, как он организует исследовательскую деятельность, зависит от исторического времени. Иными словами, это означает, что понятия, рациональные стандарты, способы организации исследовательской деятельности — изменчивы. Многое в научной работе зависит от того, какие понятия в данное время считаются модными и авторитетными.

Тулмин констатирует, что проблема понимания в XX столетии — это уже совсем другая проблема, нежели она была, к примеру, во времена Аристотеля или во времена Гегеля. Для того, чтобы понять истинное звучание этой проблемы, то есть то звучание, которое ей присуще «здесь и сейчас», не-

обходимо разобраться в том, какие сегодня понятия для нас обладают авторитетом, а какие нет.

Понимание Тулмином науки носит эволюционный характер. Наука — это непрерывный отбор интеллектуальных новшеств, концептов, теорий. Сами же интеллектуальные новшества, концепты, теории в рассуждениях Тулмина предстают как «популяции понятий», которые подвержены процессам сохранения, выживаемости, «мутаций» (инноваций). Таким образом, эволюционная модель развития науки по Тулмину являет собой взаимодействие двух процессов «инноваций и отбора» «популяций понятий», осуществляемых учеными — детьми своего исторического времени, своей культуры. Вместе с тем, ученые, по мнению Тулмина, хотя и зависят от хода исторического процесса, все же несут в себе ту рациональную инициативу, которая влияет на течение событий, превращает историю из непреодолимого фатума в историю с человеческим лицом.

Ст. Тулмин видит в науке преимущественно рациональное начало. Для него динамика научного познания, прогресс научного постижения мира — процесс «оттачивания» рациональности, свойственный человеку. Наука, для Тулмина, — институт эволюционирующий, его развитие происходит благодаря углублению понятий, составляющих ядро рационального мышления человека.

Оригинальная концепция науки, предложенная Ст. Тулмином, обратила на себя взоры многих ученых. Им импонировало то, что этой концепцией иррациональности отводилось весьма скромное место в науке. Ученых в концепции Ст. Тулмина привлекало и то, что институт науки трактовался им как обусловленный культурно-историческими обстоятельствами, теми специфическими для каждой эпохи интеллектуальными веяниями, которые и определяли рациональный климат времени.

Концепция Ст. Тулмина не оказала такого мобильного влияния на теоретическую педагогику, как построения логического эмпиризма, как воззрения К. Поппера, взгляды Т. Куна, рассуждения П. Фейерабенда. Вместе с тем, попытки рассмотреть педагогику через очки исторического изменения понятийного аппарата дисциплины, все же предпринимались. В этих исследованиях педагогика представляла в качестве меняющегося понятийного поля, на котором культурно-историческая ситуация расставляет свои акценты, делает авторитетными одни интеллектуальные движения, и непривлекательными — другие. Педагогика, рассматривающая себя сквозь призму истории своих рациональных средств, с постоянством приходила к выводу о том, что понятия и их использование движут не только педагогической мыслью, но и бытием образования.

Философия науки XX столетия, предложившая много различных ракурсов понимания феномена науки, подтолкнула и педагогику к рефлексивному осмыслению самой себя. Наблюдая за собой изнутри, педагогика обнаружила много необъяснимого с точки зрения здравого и обыденного смысла. Интуиция, иррациональность, жизненный порыв, желания, стремления и т.д., заняли свое место в педагогическом знании, стали предметом пристального анализа. Расширение поля внимания педагогики к самой себе привело к тому, что мировоззренческие и социальные проблемы стали анализироваться наряду с сугубо педагогическими. Стали появляться утверждения о чрезвычайной сложности отделения педагогики от других гуманитарных наук, так как они имплицитно содержат в себе весомый просветительский компонент. Экономические, социологические, культурологические, лингвистические и другие знания широким потоком хлынули в педагогику. Она стала все больше приобретать черты комплексной и междисциплинарной науки. Это насторожило

многих ученых-педагогов. Они стали говорить о необходимости более внимательного отношения к гносеологическим основаниям педагогических разработок, что в свою очередь привело к более детальному обсуждению проблемы структуры и содержания научно-педагогического знания, научно-педагогической рациональности, собственных научно-педагогических методов исследования. Ситуация в педагогике предельно усложнилась. Вопросы самоидентификации педагогической науки, обретения аутентичности с небывалой до этого остротой встали перед этой дисциплиной. Науковедение, по мысли многих представителей педагогики, в такой ситуации начинало выступать спасительным средством, позволяющим педагогике ответить на краеугольные для неё вопросы: каков предмет педагогической науки, что собой представляет предметное поле педагогики, каков её методологический и теоретический инструментарий, насколько можно доверять результатам педагогических исследований, и, наконец, какова цель педагогической науки и что стоит за словами — педагогическое знание.

§ 2. ЦЕЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ, ПОНЯТИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ

В любом источнике, посвященном рассмотрению феномена науки, содержится её определение как сферы человеческой деятельности, ориентированной на получение и обоснование истинного знания о мире. Из этого определения недвусмысленно вытекает то, что цель науки — получение истины. Как только в оборот вводится такой тяжеловесный концепт как истина, так сразу же становится понятным, что без его определения, без понимания того, что стоит за словом «истина» разобраться в том, каковы реальные цели конкретной науки, принципиально невозможно.

Ответ на вопрос, что такое истина, дает теория познания

(гносеология). Конкретная наука принимает ответы, даваемые гносеологией, выстраивая на этом ответе свою конкретно-научную познавательную деятельность.

Сегодня в гносеологии представлено несколько разных, непохожих друг на друга ответов на вопрос: что такое истина? Один из этих ответов гласит, что истина — это такая мысль, которая соответствует своему предмету, то есть, что эта мысль представляет предмет таким, каков он есть на самом деле. Ложной же объявляется такая мысль, которая не соответствует своему предмету, не представляет его таким, каким он является на самом деле. Например, утверждение: «Луна — естественный спутник Земли» — истинно, потому, что действительно, Луна — естественный спутник Земли. Такое понимание истины пришло в науку из Античности, его выразителями были Платон и Аристотель. Они считали, что мысль о предмете может соответствовать действительности. Такую трактовку истины, обычно называют «классической» концепцией истины. Довольно часто её также называют «корреспондентской» теорией истины (от английского *correspondence* — соответствие).

Классическая концепция истины достаточно широко распространена. Она хорошо уживается с требованиями здравого смысла и потому остается востребованной на протяжении более двух тысяч лет. Только на первый взгляд эта концепция кажется простой. Согласно этой концепции, предмет, о котором ведется речь, существует объективно. Значит и объективным должно быть знание о нем. То есть, знание должно быть не зависящим от людских желаний, от их воли, интеллектуальных пристрастий. Истина должна зависеть только от реального положения вещей. Но так как истина — это всегда языковое выражение, то весьма затруднительно говорить о соответствии мысли и действительности. Мысль это не чувственный образ, который может быть схожим с предметом,

породившим его. Чувственный образ (зрительный образ) видимого мною кактуса может быть и похожим на сам кактус, но мысль о нем — это утверждение, лексическая конструкция, как она может быть сходной с реальным кактусом. Невзирая на описанную явную сложность, с которой сталкивается корреспондентская теория истины, она продолжает оставаться одной из наиболее широко используемых в научном знании, в частности, в педагогике.

Еще одна получившая широкое хождение в науке концепция истины — прагматическая. Её смысл состоит в следующем: высказывание является истинным, если оно работает, то есть, если его использование приводит к позитивным результатам, приносит успех. Прагматическая теория истины была предложена в конце XIX века Ч. Пирсом, а затем, доработана У. Джеймсом, Дж. Дьюи. В этой концепции заключена мысль о том, совершенно не важно, соответствуют наши представления самому миру или нет, похожи они на сам мир или нет. Важно другое — позволяют наши представления эффективно действовать в мире, решать стоящие перед нами задачи или нет. Если они это позволяют, то есть резон считать их истинными. И у этого понимания истины есть свои сторонники и противники. Критики подчеркивают, что человеческая практика непрерывно изменяется и то, что было полезным в одно историческое время, становится менее полезным, а иногда бесполезным и вредным, в другое. Должно ли это обозначать, не без лукавства спрашивают эти критики, что изменилась сама истина. Сегодня прагматическая теория истины на равных конкурирует с вышеупомянутой корреспондентской теорией истины. И та и другая находят себе место в современном, разветвленном, научно-педагогическом знании.

Следующей теорией истины, теснящей как корреспондентскую, та и прагматическую теории, выступает конвен-

циональная теория истины. Она была выдвинута А. Пуанкаре, П. Дюгемом, Ле Руа. Само название этой теории говорит о том, что согласно (конвенциям) между исследователями в вопросе о том, чем является изучаемый предмет, отводится ключевая роль. Эта теория истины абсолютизирует роль соглашений между учеными. Они поступают так не случайно. Обращаясь к истории науки, ученые показывают, какую большую роль в научном познании играли конвенции (определение значений основных научных терминов, выбор эталонов и систем единиц измерения, принятие той или иной системы логических законов и правил и т.д.). Без конвенций между учеными наука немислима, говорят они. Все то, что вещается наукой, это конвенциональный продукт, и понимать истину тоже можно только как конвенцию. Истина всегда исторична, всегда социально детерминирована, зависит от того, какими методами получено знание о предмете, каким образом интерпретируются добытые знания. И потому, трактовать истину целесообразно только как конвенцию, настаивают те, кто придерживается этой теории истины. Конвенциональная теория истины отвоевала себе место и в естественных науках, и в гуманитарных. Ныне она присуща и педагогической науке. Есть немало ученых-педагогов, следующих логике понимания, предложенной конвенциональной теорией истины.

Еще одной теорией истины является когерентная теория. Эта теория гласит, что истинным высказыванием может считаться только то высказывание, которое находится в систематическом согласии с уже принятыми в науке утверждениями. Только такое положение может считаться истинным, которое выступает необходимым звеном систематической, целостной концепции. Целостная концепция, по мысли представителей когерентной теории истины, это такая концепция, из которой нельзя удалить ни одного элемента без её разрушения. Целостность в этой теории рассматривается как смыслообра-

зующий фактор научного знания и потому, истина становится производной от целостности, в которой каждый элемент связан с другим и выполняет свою функцию. В контексте когерентной концепции истины обесценивается и обесмысливается отдельное суждение, если оно не смыкается с целостной конструкцией, описывающей и объясняющей бытие изучаемого явления. Когерентная теория истины преимущественно распространена в так называемых формальных науках — «логических», «математических». В условиях все большего и большего проникновения «логических» и «математических» настроений в гуманитарные науки, когерентная теория истины укрепляет свои позиции и в этих науках. Это происходит, в том числе, и в педагогике, примеряющей на себя формат «логической» дисциплины.

Таким образом, сегодня, говоря о цели педагогической науки, состоящей в получении и обосновании истинного знания о мире образования, можно констатировать, что под истинным знанием учеными-педагогами понимаются иногда трудносопрягаемые, а порой, взаимоисключающие положения. Оценка научно-педагогических положений как истинных зависит от того, на позициях какой теории истины стоит тот или иной ученый. Пример. Истиной для представителя корреспондентской теории истины в педагогике будет то, что не будет считаться таковым для представителей прагматической, когерентной, конвенциональной теорий истины и наоборот.

Педагогическая наука стремится к обретению истинного знания о мире образования. Разобравшись с тем, как понимается истина в педагогике, следует попытаться ответить и на вопрос, что такое само знание.

Знание, это продукт человеческого сознания, такой же продукт, как и иллюзии, выдумки, фантазии, образы, представления и т.д. С давних времен вопрос о том, как отделить

знание от других форм сознания, беспокоил людей. Древние спрашивали себя, чем знание (episteme) отличается от мнения (doxa). Обозначенный вопрос не потерял своей актуальности и поныне. Знание — есть результат познания. А что такое познание? Это получение знания. Ход рассуждений завел нас в порочный круг. Каким же образом его можно разомкнуть? По мнению современных науковедов, знанием следует считать рационально обоснованное утверждение, то есть утверждение, доказанное, подтверждающееся опытом. Все отчетливо понимают, что далеко не все утверждения, используемые наукой, носят доказательный и подтвержденный опытом характер. Многие утверждения, считающиеся научными, принимаются на веру. Научное знание сегодня включает в себя и рационально-обоснованные утверждения и утверждения, принимаемые на веру. Помимо этого, в гуманитарных науках, в гораздо большей степени, чем в естественнонаучных, присутствуют субъективные мнения того или иного ученого. Раз в науке находится место и вере, и субъективным оценкам, соседствующим с доказательным знанием, то возникает вполне естественное желание разобраться с тем, чем отличается наука от не науки, паранауки. Такие попытки осуществляются давным давно. Для этого определяются критерии научности, позволяющие демаркировать научное знание, от того знания, которое научным не является.

§ 3. НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РАЦИОНАЛЬНОСТЬ И КРИТЕРИИ НАУЧНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ

Наука — институт развивающийся. В контексте исторического изменения института науки, претерпевали изменения и критерии научности, задающие нормативный и ценностный стандарт научной деятельности. И поэтому, без осуществления экскурса в историю педагогической науки, без выяв-

ления нормативных оснований, характерных для нее в те или иные исторические периоды, принципиально не возможно взвешенно и обоснованно рассуждать о сущности и специфике критериев научности современного педагогического знания.

В развитии науки, в том числе и педагогической, можно выделить такие периоды, которые характеризуются радикальными изменениями основ научно-исследовательской деятельности. Это в полной мере имеет отношение и к коренному изменению нормативных структур педагогического исследования, которыми и выступают критерии научности. Эти периоды вполне оправдано рассматривать как этапы формирования новых типов научно-педагогической рациональности.

В исследованиях посвященных истории становления науки обычно выделяются три периода, в рамках которых возникали, оформлялись и закреплялись в сознании научного сообщества специфичные своему времени нормы исследования действительности. Описываемая в трудах по истории науки последовательность смены типов научной рациональности выглядит следующим образом: классический тип научной рациональности (XVII — конец XIX в.); неклассический тип научной рациональности (конец XIX — середина XX в.); постнеклассический тип научной рациональности (середина XX в. — по настоящее время).

Изучение особенностей развития педагогической науки свидетельствует о том, что эта схема лишь частично приложима к описанию исторического становления этой области научного знания. В период с XVII по конец XIX века в педагогике, активно перенимавшей логику научного понимания, присущую лидерам науки в это время — математики и физики, был сформирован классический тип научно-педагогической рациональности. Его особенностями выступали:

понимание мира образования как сферы прогрессивно направленного линейного развития; понимание образования как сферы действия жестко однозначной детерминации; понимание образования как сферы, в которой прошлое определяет настоящее так же изначально, как и настоящее определяет будущее. Классический тип научно-педагогической рациональности предполагал возможным описание образовательных объектов, как существующих самих по себе в строго заданной системе координат. Для этого считалось необходимой элиминация всего того, что имело отношение к субъекту научно-педагогического познания и возмущало процесс исследования образовательных реалий. Опора на однозначную причинно-следственную зависимость составляла норму для педагогических рассмотрения явлений. Ориентация педагогики на ведущие в то время дисциплины — математику и физику, позволили ей сформулировать два критерия научности эталона научности — логической непротиворечивости¹ и опытного подтверждения (позднее он стал именоваться критерием верификации²).

Стремление «возвысить» педагогику до математики, приблизить ее к ясной, строгой, логически обоснованной структуре, способствовали появлению в сфере методологии

¹ Изучение педагогических трудов позволяет сделать вывод о том, что критерий формальной непротиворечивости дает возможность избежать тривиальной бессмысленности. Согласно этому критерию, сформулированному ещё Аристотелем, становится невозможным осмысленно о чем-то говорить, если это что-то в одно и то же время является в одном и том же отношении присущим и неприсущим одному и тому же.

² Критерий верификации позволяет оценивать теорию с точки зрения её фактуальной подтверждаемости. Если теория «А» предполагает эмпирические следствия «Б», и именно эти «Б» наблюдаются, то такую теорию следует считать опытно подтверждаемой. Если же теория не отвечает критерию верификации, то её вряд ли сегодня можно считать в полной мере научной.

педагогического знания критерия логической непротиворечивости. Критерий логической непротиворечивости нормативно диктовал необходимость построения педагогического знания методом логической аргументации и дедукции из найденных первых начал.

Успехи физики в свою очередь заставили педагогов исследователей того периода обратиться к теме опытной проверки (экспериментальной) знаний. Фокусирование исследовательского внимания на опытную апробацию знания означало то, что логическое испытание педагогической истины объявлялось принципиально недостаточным, оправданным же утверждалось только доказательство, коренящееся в эксперименте. В педагогическую науку по существу вводился новый нормативный критерий — критерий верификации, который нормативно диктовал необходимость сбора экспериментальным путем фактуальных данных и их последующее обобщение. Педагогическое знание, выстраиваемое на критерии верификации, обретало гипотетико-дедуктивные черты, то есть понималось как знание, имеющее в той или иной степени вероятностный характер.

Начиная с конца XIX века, в науке начинает активно формироваться новый — неклассический тип научной рациональности. В контексте этого процесса возникают и утверждаются иные, чем ранее, образцы исследования реальности. В противовес единственно верному «фотографирующему» изучению действительности, в науке начинает допускаться истинность нескольких разнящихся между собой описаний и объяснений бытия исследуемого предмета. Если в рамках классического типа научной рациональности предполагалось объяснение и описание изучаемого объекта «самого по себе», без указания на средства его исследования, то в рамках неклассического типа научной рациональности неотъемлемым требованием становится обязательный учет особенностей

средств получения информации об объекте, которые теперь понимаются как оказывающие существенное влияние и на само исследование, и на получаемые в ходе его результаты. Изменяются и методы доказательства и обоснования знания. В научном знании появляются более гибкие схемы детерминации, начинает признаваться роль случая. Модели линейной интерпретация развития объектов заменяются на многофакторные модели объяснения динамического процесса их становления. Неклассическая рациональность в полной мере впитывает в себя понимание глубинной зависимости культурных феноменов от социальных обстоятельств. В гуманитарных науках появлению неклассического типа научной рациональности способствовали, интенсивно проводившиеся в начале XX столетия поиски фундаментальных отличий гуманитарного знания от естественнонаучного. Ориентация педагогики на гуманитарные дисциплины, становившиеся в то время в науке все более и более популярными, подтолкнула ее к включению в свой методологический базис гуманитарных критериев научности. В педагогической науке субъекта познания — ученого, начинают рассматривать не только как носителя «разума», но и как существо подверженное влиянию эмоций, чувств, переживаний в рамках, осуществляемой им исследовательской деятельности. Отечественная педагогика конца XIX — начала XX века развивалась в фарватере движения к новому, неклассическому, типу научной рациональности, с присущими ей критериями научности, которые наряду с критериями логической непротиворечивости, верифицируемости, включали в себя критерии красоты¹, эвристичности².

¹ Критерий красоты отражает наличие гармонии в продуктах научно-педагогического творчества. Критерий красоты представляет характеристику педагогического знания со стороны субъективной удовлетворенности им.

² Критерий эвристичности позволяет обосновывать выбор теории,

Однако произошедшие в стране в двадцатых годах XX столетия события прервали этот процесс. В педагогике на долгое время (более 70-ти лет) установился единый стандарт научности знания. Этот стандарт по существу воспроизводил стандарт, характерный для аксиоматически выводимого знания. Из непреложных посылок, присущих марксистско-ленинскому видению процесса познания, делались соответствующие педагогические выводы и разрабатывались способы трансформации образовательной реальности в нужном направлении. В этот период в отечественной педагогике появилось значительное количество педагогических исследований, которые отвечали требованиям советского времени и, которые, по сути, выстраивались на базе критерия логической непротиворечивости.

В общемировом контексте период, начавшийся с середины XX века и продолжающийся по сегодняшний день — это этап перехода к так называемой постнеклассическому типу рациональности в науке. Для постнеклассического типа рациональности характерны: полный отказ от монологизма, признание множества конкурирующих подходов и принципиальной фальсифицируемости¹ теорий, отвержение реду-

концепции, гипотезы с точки зрения потенциальной возможности их расширения. То есть, этот критерий позволяет обосновывать выбор теоретического конструкта возможностью его развития или совершенствования. Пример: ещё несколько лет тому назад всерьёз говорили о том, что деятельностный подход в науке изжил себя. А совсем недавно появился целый корпус статей в его поддержку. В этих статьях обосновывается возможность его дальнейшего развития (В. А. Лекторский «Деятельностный подход: кризис или возрождение?»; В. С. Швырев «Деятельностный подход к пониманию «феномена человека» (попытка современного осмысления)»; М. А. Розов «Рефлексия и деятельность»; В. М. Розин «Ценностные основания концепций деятельности в психологии и современной методологии» — см.: Наука глазами гуманитария.— М.: Прогресс-Традиция, 2005).

¹ Сегодня стало предельно ясным, что потенциальная неопровержимость теории не является её достоинством. Если теория потенциально

ционизма, элементаризма, линейности. Сегодня в расширенный объем понятия «рациональность» стали включать интуицию, разные прагматические характеристики: польза¹, удобство, эффективность. Главным в этом типе рациональности, продолжающим еще формироваться, выступает человек, который рассматривается не просто как активный участник познания, а как системообразующий фактор любой исследовательской деятельности. На сегодняшний день постнеклассическое понимание научности все сильнее и жестче заставляет исследователя трактовать знания не как самоцель, а как средство решения проблем. Если для классической научной рациональности, было характерным видение знания сквозь призму фундаментальности его обоснования, то для постнеклассической научной рациональности, в первую очередь, свойственным становится оценивание знания со стороны его эффективности в решении человеческих проблем. Соответственно меняются и исследовательское поведение ученых, и методологические стандарты оценки результатов научно-исследовательской деятельности, и критерии научности получаемого знания. Существующие сегодня крите-

неопровержима, то это означает, что она содержит в себе утверждения, которые либо тривиальны ($A=A$), либо они несут в себе абсолютную истину, достижение которой является невозможным для современного состояния науки. История развития науки неопровержимо свидетельствует о том, что рост научного знания — это динамичный процесс, в контексте которого одни теории опровергаются, другие обосновываются, а позднее тоже опровергаются в пользу следующих. Этот процесс ввиду бесконечности процесса познания принципиально не может быть завершен. Именно поэтому критерий фальсификации играет в научном познании важнейшую роль, позволяя отделить ненаучные утверждения (то есть те, которые невозможно даже потенциально опровергнуть) от научных (для которых всегда существует возможность опровержения).

¹ Критерий пользы (критерий прагматизма) позволяет оценивать продукт педагогического познания со стороны удобства его использования.

рии научности не игнорируют роль социокультурных факторов в осуществлении программ исследований, не исключают влияние моральных норм и личных склонностей исследователя на результаты его деятельности. То есть эти критерии не перечеркивают существование неустранимой связи получаемых знаний об объекте не только с особенностью средств и операций деятельности по их приобретению, но и с ценностно-целевыми установками исследователя. Этот последний по времени возникновения тип научной рациональности, содержащий в себе ядро представлений о нормах, принципах, перспективных способах действий, еще далек от своего окончательного оформления. Методологические искания современной педагогической науки тесно и напрямую связаны с попытками ассимиляции этого нового типа научной рациональности с его радикально непохожими на предыдущие критериями научности.

Отечественная педагогика лишь в конце XX века, после ухода с арены марксизма-ленинизма как магистрального видения реальности, начала включаться в общемировой процесс поиска новых оснований своей научной рациональности. Отечественная педагогика находится в этом отношении в ситуации поиска своей научной самостождественности. Этот самый сложный процесс и обуславливает то обстоятельство, что на современной ниве педагогических изысканий широко представлены исследования, базирующиеся на разных типах научной рациональности и опирающиеся на различные критерии научности. Панорама современных отечественных научно-педагогических исследований представлена также теоретическими и прикладными разработками, выросшими на эклектической основе, т.е. калейдоскопически объединяющей различные типы научной рациональности, имманентно включающие в себя соответствующие критерии получения и построения знания.

§ 4. ЭМПИРИЧЕСКИЕ МЕТОДЫ НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПОЗНАНИЯ

Наука, также как и каждый отдельный человек, пользуется двумя основными познавательными способностями — разум и чувство. Чувство позволяет входить в контакт с изучаемым предметом, получать чувственные представления о нем. Разум ставит перед собой задачу «вскрыть» внутреннее строение изучаемого предмета, определить его сущностные характеристики, вписать предмет в контекст причинно протекающих событий. В полном соответствии с обозначенными двумя познавательными способностями, структура научного познания подразделяется на две части: на эмпирическую и теоретическую.

Эмпирическая часть — это знание о фактах, о положении дел, о конкретных свойствах исследуемого предмета. Эти данные приобретаются с помощью специальных методов познания, называемых эмпирическими. В их число входят наблюдение и эксперимент.

Наблюдение — основной метод эмпирического познания. Для того, чтобы научное наблюдение состоялось, акт процесса наблюдения должен состоять из ряда обязательных компонентов. Должен быть субъект, осуществляющий наблюдение, должен наличествовать предмет, за которым наблюдает субъект познания, субъект познания должен использовать соответствующие средства для проведения наблюдательных мероприятий, наблюдение должно проводиться в определенных условиях, результаты, полученные в ходе наблюдения, необходимо интерпретировать под определенным углом зрения. Одним из главных требований, всегда предъявляемых к научно-педагогическому наблюдению, является требование интерсубъективности. То есть, наблюдение должно быть проведено так, чтобы другой педагог-исследователь мог его осуществить, повторить и при этом получил бы тот же результат. Требование

интерсубъективности для педагогической науки, в отличие от обыденных жизненных наблюдений,— непреложное требование. В повседневной жизни любой человек многократно прибегает к наблюдениям и за собой и за окружающим миром, он с помощью наблюдений пытается получить ответы на интересующие его жизненные вопросы, но его мало тревожит, придут ли к таким же выводам, как он, другие, действующие в пространстве повседневности люди. Для науки же, несоблюдение требований интерсубъективности означает провал исследования, использующего метод наблюдения.

В педагогической науке наблюдения делятся на непосредственные и косвенные. В ходе непосредственного наблюдения ученый-педагог видит само изучаемое явление. Так ученый-педагог может наблюдать за поведением учеников в конкретной школе, в конкретной учебно-воспитательной ситуации. Однако, такое непосредственное наблюдение отнюдь не всегда доступно для ученого-педагога. О свойствах, характеристиках ряда образовательных объектов можно судить лишь косвенно, на основе знания того, как они взаимодействуют с другими объектами. Подобные наблюдения, обычно, называются косвенными. Пример. Вы — ученый, находитесь на уроке, наблюдаете за тем, что происходит в классе. Вы чувствуете психологическую накаленность атмосферы, чувствуете «вздернутость» учителя и учеников. Вы не знаете конкретной причины, вызвавшей такую обстановку. Вы знаете только, что перед уроком директор школы беседовал с учителем и с классом, что беседа была непростой, она затрагивала важные для всех вопросы. Увиденное Вы можете понимать как следствие предшествующего уроку события. И хотя Вы непосредственно не присутствовали при разговоре с директором, не находились среди учащихся, не общались с учителем до урока, тем не менее Вы можете с известной долей вероятности говорить о том, что причиной происходяще-

го на уроке выступила беседа директора школы с учителем и учениками. То есть, по поведению учителя и учеников, по атмосфере в классе Вы можете судить о явлении, за которым Вы непосредственно не наблюдали, Вы можете судить о том, каким и насколько значимым был разговор директора с учениками и учителем. Для исследователя, находящегося непосредственно в классе, увиденное понимается как отголосок, как след, по которому можно судить о том, что ему предшествовало. Ровно также поступают и представители других наук. Например, физики, изучающие поведение элементарных частиц по тем следам, которые те оставляют в камере Вильсона.

Проведение наблюдений как непосредственных, так и косвенных всегда с необходимостью предполагает качественное или количественное изучение вызвавших научный интерес явлений. Говоря простыми словами, без измерений в процессе проведения наблюдений не обойтись.

Все результаты наблюдений, обычно, выражают с помощью понятий, облаченных в качественные или количественные формулировки. Качественные формулировки: эффективный — неэффективный, знающий — незнающий, воспитанный — невоспитанный, социализированный — не социализированный и т.д., позволяют осуществлять классификацию изучаемых явлений, относить их к той или иной исследуемой предметной области. Количественные формулировки демонстрируют степень выраженности того или иного свойства с помощью числа: IQ ученика = 150, его механическая память на слова = 7 единиц, рейтинг успеваемости в баллах — 64 и т.д.

Помимо фиксирования качественных и количественных характеристик в ходе исследования прибегают и к использованию сравнительных формулировок: больше — меньше, равно — неравно, выше — ниже и т.д. Сравнительные формулировки позволяют в определенной последовательности

упорядочить изучаемые педагогические явления. Например, сравнительные формулировки дают возможность распределить учеников класса по уровню знания того или иного учебного предмета.

Помимо наблюдения в эмпирическом познании часто прибегают к экспериментированию. Эксперимент включает в себя не только наблюдение, но и специально спланированное материальное воздействие на реальный предмет или окружающие его условия с целью познания этого предмета. Эксперимент может состояться только тогда, когда есть цель его проведения, есть предмет экспериментирования, когда определены условия, в которые помещается или в которых находится изучаемый предмет, когда определены средства (методы) его проведения, когда спланированы соответствующие материальные воздействия на изучаемый предмет. Целью педагогического эксперимента обычно выступает установление каких-либо закономерностей, касающихся бытия мира образования, обнаружение фактов, отражающих существенные процессы, происходящие в контексте образовательной деятельности.

Научно-педагогический эксперимент отличают две весьма важные особенности. Первая — при проведении эксперимента создается управляемая обстановка, при которой исключаются или сводятся к минимуму все посторонние влияния. Управляемая обстановка дает возможность ученому-педагогу детально изучать интересующий его предмет, тщательно замерять нужные ему для исследования величины. Если какой-то предмет, явление, были подвергнуты изучению только один раз, то все, что с ними произошло в контексте исследования, может рассматриваться как случайное, как следствие неповторимого стечения обстоятельств. На таком основании сложно говорить о подтверждении той или иной научной гипотезы, без которой любой эксперимент теряет смысл. Цен-

ность настоящей экспериментальной работы состоит в том, что после детально спланированной и тщательно проведенной экспериментальной работы появляются результаты, которые могут быть проверены и перепроверены другими учеными-исследователями. В том случае, если перепроверка результатов эксперимента не дала подтверждения тому, что было получено ранее, эксперимент как таковой будет считаться не удавшимся.

Проведение педагогического эксперимента — крайне сложная и кропотливая процедура. Зачастую, подготовка эксперимента являет собой гораздо более сложное мероприятие, нежели само его проведение. На этапе подготовки необходимо совершить планирование эксперимента, создать необходимые условия для его проведения, разработать стратегию его осуществления, подготовить измерительный инструментарий, продумать вопросы, связанные с исключением побочных влияний на ход и результаты исследования и т.д.

Эксперимент можно проводить как в естественных условиях (естественный эксперимент), так и в искусственно созданных условиях (лабораторный эксперимент). В педагогической науке практикуется как один, так и другой вид экспериментальной работы. Ниже приводится пример естественного эксперимента Роберта Розенталя. Этим ученым был обнаружен и объяснен оригинальный феномен, получивший название — «эффект ожидания экспериментатора» или «эффект Пигмалиона (Pigmalion effekt)». Суть этого эффекта сводится к тому, что ожидания экспериментатора оказывают существенное влияние на результаты исследования. Роберт Розенталь, после открытия этого эффекта в лаборатории решил изучить особенности его проявления в конкретной, вне-лабораторной обстановке: в школьной среде. Для этой цели, с разрешения администрации одной из школ, все учащиеся с первого по шестой класс в самом начале учебного года

прошли тестирование на определение коэффициента интеллекта (IQ). После тестирования учителям были представлены результаты диагностики таким образом, чтобы создать у них систему определенных ожиданий результативности освоения программы рядом учеников. Учителям был выдан список фамилий 20% учеников, которые якобы получили наибольшее число баллов по тесту интеллекта, и именно поэтому имеют возможность продемонстрировать более высокую академическую успеваемость. На самом деле этот список, в соответствии с замыслом экспериментаторов, был составлен случайным образом, без учета результатов тестирования. В конце учебного года все дети, участвовавшие в эксперименте, с помощью того же теста были подвергнуты повторному IQ-исследованию. Выяснилось, что значительно больший рост IQ наблюдался у тех детей, чьи фамилии вошли в предложенный учителям список. Таким образом, было продемонстрировано, что ожидания учителей по поводу интенсивности умственного развития учащихся стали «самоисполняющимся пророчеством». Был сделан вывод о существенном влиянии учительских ожиданий на реальные достижения учеников и о необходимости учитывать этот феномен в построении эффективного процесса обучения.

К сказанному следует добавить, что этот эксперимент, как и положено любому экспериментальному исследованию, опирался на гипотезу, предполагал наличие зависимых и независимых переменных, проводился с контрольной и экспериментальной группами.

§ 5. НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ФАКТ

Эмпирические методы педагогического познания позволяют устанавливать факты, имеющие отношение к сфере образования. Но что же такое педагогический факт? Ответ на этот вопрос не так прост как может показаться.

В современном науковедении выделяется две точки зрения на то, как соотносятся факты и теория, составляющие каркас любого научного знания. Согласно одной из них, научные факты совершенно независимы от теории, они стоят от неё особняком. Эта точка зрения по обыкновению именуется «фактуализмом». Принципиально иначе выстраивается другая точка зрения. Она базируется на оппозиционной идее: научные факты органично входят в теорию, они полностью обуславливаются ею. Такая точка зрения может быть названа «теоретизмом».

Представители первой точки зрения рассуждают так. Факт — это отражение реального положения вещей. И значит, теория не имеет никакого к нему отношения. Он не зависим от неё. Факт для исследователя начинает существовать только тогда, когда он наблюдает или экспериментирует с предметом исследования. До начала наблюдений и экспериментирования для исследователя факта не существует. Обнаружение факта означает на первом этапе появление у исследователя некоторого чувственного образа изучаемого явления, а на втором присваивание этому чувственному образу того или иного словесного ярлыка. Ни на первом, ни на втором этапе влияния теории на формирование представления о факте нет. Значит, теория и факты лежат по разные стороны баррикады. Это, в частности, означает, что если даже одна теория заменит другую теорию, то факт все равно останется тем же самым фактом. Обнаруженные факты, говорят сторонники этого взгляда, не могут исчезнуть, раствориться, они не могут измениться. Факты могут только накапливаться. На бытие фактов, продолжают они, не влияет время и особенности их научного сохранения.

Приведенная точка зрения при всей её оригинальности, умаляет значимость теории, её познавательных возможностей. Теория становится не более чем инструментом, выпол-

няющим рабочую роль зондирования реальности. Её миссия — открыть науке совокупность новых фактов, которые пополнят научную копилку. Факты самоценны, теория вторична. Представители такого видения настаивают на том, что факт — это главная единица научного знания. Факты, установленные, к примеру К. Д. Ушинским, дошли до современности не изменившись. Ими можно продолжать пользоваться, опираться на них. Также обстоит дело и с другими обнаруженными фактами. Сегодня педагогическая наука насчитывает немало исследователей, опирающихся именно на такое понимание факта.

Фактуализм в педагогике незаметно отодвигает создателя теории — ученого в сторону, освобождая дорогу ученому, открывателю фактов. Ход рассуждений такого ученого: факты существуют объективно еще до того, как наука предприняла попытки их установить. Задача ученого только в том и состоит, чтобы их обнаружить. Для того, чтобы это проделать, нужны подчас тончайшие научные инструменты, приборы, позволяющие вести поиск фактов более выверено. Такой ученый напоминает профессионального фотографа, который для того, чтобы получить слепок реальности думает о том, как усилить мощность используемого объектива. Главное — заполнить в виде тех или иных «отпечатков» свидетельства о реальности.

Позиция теоретизма, являющаяся противоположной по сути фактуализму, не отрицает того, что факты это чувственные представления, получившие языковое выражение. Вместе с тем, представители теоретизма не склонны отрывать факты от теории. В отличие от фактуалистов, они ставят факты в прямую зависимость от научной теории. Известным примером такой позиции выступает концепция Т. Куна, который в своем получившем широкую известность труде «Структура научных революций» доказывает, что факты не только

теснейшим образом связаны с теорией, само их появление в значительной мере детерминируется теорией. Т. Кун последовательно проводит мысль о том, что поиск фактов и их установление задаются научной теорией. Сторонники разных теорий, находясь в сходной ситуации и изучая сходные явления, выявляют разные факты, свидетельствующие о реальном бытии исследуемого феномена. Подобные взгляды на связь теории и факта обосновывает, к примеру, и современный методолог науки П. Фейерабенд.

Теоретизм абсолютизирует зависимость факта от теории. Из позиции теоретизма вытекает любопытное следствие: каждая конкретная теория детерминирует установление отвечающих её духу конкретных фактов. Две разные теории при их использовании в исследовательской деятельности неминуемо приведут к обнаружению различных фактов. Это означает, что различия в теориях, а не объективная действительность определяет то, как на уровне фактологии предстает перед нами реальность. Потому так и важна борьба и соперничество теорий, ведь именно они связывают нас через факты с реальностью. Конкуренция между теориями — это конкуренция между способами фактуального видения мира.

Еще одно нетривиальное следствие вытекает из позиции теоретизма. Факты, заявляют сторонники теоретизма, не могут противостоять научной теории, они не обладают самостоятельным бытием. Опирайтесь на установленный в рамках какой-либо теории факт без упоминания самой теории — нелепица. Такими несуразностями, по их мнению, переполнена современная наука и с этим всерьез нужно бороться.

Конечно же и фактуализм и теоретизм — это крайние точки зрения. Как найти между ними компромисс, определяющий срединный, нивелирующий крайности этих точек зрения, путь — вопрос, стоящий перед современным науковедением и пока не нашедший приемлемого решения.

Точки зрения и фактуализма и теоретизма находят сегодня в педагогике немало последователей. Научная литература по педагогике «пестрит» и одной и другой позициями. В одном научно-педагогическом труде можно прочесть, что ученым А вчера был установлен факт Б и потому мы сегодня вправе опираться в наших исследованиях на выявленный факт Б. При этом не говорится ни слова о том, с помощью каких теоретических средств и методов этот факт был обнаружен. В другом научно-педагогическом труде может быть написано, что ученый А вчера установил факт Б, при этом им была использована теория В. Мы должны принимать во внимание достижения ученого А, но опираться на выявленный им факт Б мы не имеем права, так как мы используем в своем исследовании совсем иную теоретическую схему. Наверное выход из сложной дилеммы состоит в том, чтобы по-другому увидеть взаимосвязь теории и факта, увидеть её не так линейно, как это выглядит в современном фактуализме и теоретизме в педагогике.

Совершенно очевидно, что науки без фактов не бывает. В этом сходятся и представители фактуализма и представители теоретизма. Факт лежит в основе и эмпирических и теоретических систем знания. Факт, как бы его не трактовали представители крайних точек зрения, остается для одних и для других некой эмпирической реальностью, отображенной информационными (языковыми) средствами (текстами, формулами, фотографиями, слайдами и т.д.).

Научный факт имеет многосложную структуру своего установления. И в этом тоже сходятся представители фактуализма и теоретизма. В структуре процесса выявления научного факта можно выделить четыре компонента: а) фиксация объективно наличествующего процесса, события, свойства; б) языковая презентация обнаруженного объективно существующего; в) использование прикладного инструментария для

его установления (инструментарий всегда отражает познавательные возможности эпохи, исторического времени); г) использование теоретического инструментария для обнаружения и интерпретирования факта (инструментарий отражает мировоззренческие, социокультурные установки времени, исходные абстрактные положения конкретной теории).

Процесс установления факта в педагогической науке ничем не отличается от того, как это происходит в других науках. Нужны и прикладные и теоретические инструменты для его выявления. Необходимо чувственное «схватывание» факта с последующим его информационно-языковым представлением.

§ 6. СТРУКТУРА НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ И ЕЁ ФУНКЦИИ

Научный метод — это система, состоящая из тех категорий, ценностей, регулятивных принципов, моделей обоснования, образцов деятельности и т.д., которыми пользуются в своей исследовательской работе ученые. Современный научный метод детально разработан и структурирован. Внутренняя организация метода придает ему и гибкость и действенность. Научный метод представляет собой «орудие», с помощью которого исследуется та или иная реальность, привлекающая внимание ученого. Каждая наука в соответствии со спецификой своего предмета исследования, вырабатывает и совершенствует свои орудия и средства познания. «Наука,— писал Л. де Бройль,— непрерывно кует новое материальное и духовное оружие, позволяющее ей преодолевать встающие на пути её развития трудности, открывать для исследования неразведанные области»¹. Длительный период развития науки привел к тому, что её инструментарий существенно обогатился,

¹ Бройль Л. де. По тропам науки.— М., 1962.— С.308.

а научный метод стал неотделимым от научной теории, от её применения. Научная теория стала рассматриваться как обязательный компонент научного метода. Без научной теории в настоящее время ни один ученый не мыслит себе научного метода.

Стройная теория выступает квинтэссенцией, высшим итогом развития познания того или иного фрагмента действительности. Именно потому, что научная теория является значимой частью научного метода, сегодня часто говорят о том, что научный метод — это теория в действии.

Главной составляющей научного знания традиционно считается теория. Конечно же, научное знание — это и данные опытного познания реальности, и обнаруженные в ходе исследования факты, и выявленные эмпирические закономерности, и многое другое. Всё это входит составными частями в научное знание, целостность которому придает теория. Научная теория представляет собой знание, дающее представление о закономерностях и сущностных связях, присущих определенному (изучаемому) фрагменту действительности. Появлению теории не может не предшествовать длительное время накопления различных данных о познаваемых феноменах, составляющих предметное поле конкретной науки. На протяжении многих веков механические явления находились в поле внимания физиков. Однако лишь в Новое Время были сформулированы законы механики. Теория — продукт исторический. Первые теории, появившиеся в науке, носили преимущественно описательный характер. Они систематизировали различные описания, исследуемых феноменов. Постепенно, на смену описательным теориям, пришли теории объяснительные, то есть те теории, которые не только систематизируют различные описания, но и объясняют изучаемые явления. К таким теориям и стремится та или иная развитая научная дисциплина. По наличию таких теорий и судят

о зрелости конкретной науки: научная дисциплина начинает считаться зрелой только тогда, когда в ней находят себе место объяснительные теории.

Объяснительная теория выстраивается на гипотетико-дедуктивной основе. Основанием такой теории выступают исходные фундаментальные принципы (законы, постулаты). Эти фундаментальные законы, принципы, выражают базовые, сущностные связи и отношения в изучаемой области. С давних времен построение знания на дедуктивной — аксиоматической основе считалось соответствующим духу научного познания. Все объяснительные теории наследуют это понимание. Однако в отличие от того, как это было ранее, когда базовые положения теоретических размышлений трактовались как самоочевидные истины, в настоящее время избираемые базовые установки рассматриваются как предположительные. Именно поэтому, объяснительные теории сегодня и называют «гипотетико-дедуктивными». Современная объяснительная теория выводится из исходных (предположительных) гипотез и выстраивается как дедуктивная¹ система.

Базовые положения теории имеют отношение к так называемым идеализированным объектам, а отнюдь не к реальным вещам и явлениям. В педагогике такими идеализированными объектами выступают «образовательный процесс» (не конкретный, образовательный процесс в том или ином учебном заведении, а педагогическое взаимодействие абстрактных — обучаемого и обучающего), «субъект учебной

¹ Дедукция — «категория формальной логики и методологии, имеющая два основных значения: 1) вывод от общего знания к менее общему, частному даже единичному... 2) любой логический вывод, когда, независимо от степени общности посылок и заключения, заключение следует с необходимостью из посылок». — См.: Лебедев С. А. Философия науки: краткая энциклопедия. — М.: Академический Проект, 2008. — С. 342.

деятельности», «преподаватель», «ученик» и т.д. Идеализированные объекты педагогики не существуют сами по себе. Их нет в физической реальности.

Идеализированные объекты — мысленный продукт, воображаемая конструкция. Эти объекты нужны для того, чтобы размышлять обо всех многообразных конкретных явлениях образования, выявляя сущностное, родовое в них. Идеализированные объекты конструируются мышлением. Они представляют собой особый род реальности. Это мир теоретических объектов, которые существенно отличаются по своим свойствам от мира эмпирических объектов, от мира чувственно воспринимаемых объектов, от мира тех предметов, которые существуют «сами по себе». Одной из главных характеристик идеализированного объекта выступает то, что он намного проще реальных, существующих в действительности, а не в мышлении, объектов. Но именно эта простота и позволяет давать точные описания, в том числе и математические, тех педагогических явлений, с которыми сталкивается исследователь.

Несмотря на то, что теория имеет дело с идеализированными объектами, она вполне может быть соотнесена с реальностью. Для этого к гипотетико-дедуктивной теории, обычно, присоединяют ряд правил, с помощью которых становится возможным связать отдельные теоретические положения с эмпирически проверяемыми утверждениями. Например, в ходе теоретического осмысления ученый пришел к выводу о том, что в ситуации непартнерского общения учителя и ученика образовательный процесс будет сопровождаться конфликтами разной степени выраженности. Вывод носит сугубо теоретический характер, так как в контексте рассуждений велась речь об идеализированных объектах — учителе и ученике. Для того, чтобы этот вывод проверить, «заземлить на практику», необходимо проделать ряд, как говорят уче-

ные, редуccionных мероприятий. Идеализированные объекты — учитель и ученик отождествляются с реальными — учителем и учеником. Затем они ставятся в реальную ситуацию непартнерского взаимодействия. Все происходящее между ними строго замеряется. Фиксируются конкретные данные, характеризующие их общение. Полученные данные интерпретируются. Интерпретация соотносится с теоретическим видением, которое может быть подтверждено, а может быть, и нет. Отсутствие идеализированных объектов заставило бы исследователя изучать каждую конкретную ситуацию в отдельности и не давало бы возможности смотреть на все аналогичные ситуации сквозь призму одной точки зрения.

Теория нужна, как это следует из предшествующего описания, для того, чтобы систематизировать знания, полученные в той или иной исследовательской области, для того, чтобы объяснить фиксируемое положение дел, экспериментальные факты. Она нужна для того, чтобы предсказать, что ожидает то или иное изучаемое явление в будущем. То есть, она нужна для того, чтобы решить задачу прогноза его развития. Без теории невозможно понимание явления и потому, понимание — стратегическая миссия теории.

Объяснение, как функция научной теории, обычно реализуется двумя типами объяснительных конструкций. Первый тип объяснения являет собой подведение объясняемого феномена под известное общее положение (например, под научный закон). Объяснение второго типа базируется не на общем положении, а на утверждении каузальных зависимостей, то есть причинных зависимостей, обуславливающих появление изучаемого феномена.

Идея объяснения того или иного явления как подведения его под научный закон, стала распространенной уже в XIX веке. Таким способом объяснения оперировали А. Пуанкаре, Д. Дюэм, Дж. С. Милль. Эта, так называемая модель

номологического научного объяснения, укоренилась в науке благодаря усилиям К. Гемпеля и К. Поппера. В основе такой модели лежит следующая универсальная схема рассуждений:

- для всякого предмета является верным то, что если он имеет свойство А, то он имеет и свойство Б;
- данный предмет В имеет свойство А;
- значит, предмет В имеет и свойство Б.

Пример такого объяснения в педагогике:

- если в процессе обучения у учащегося возник стойкий интерес к предмету, то он будет знакомиться и с дополнительной литературой по этому предмету;
- у ученика возник стойкий интерес к физике;
- следовательно, этот ученик обратится к дополнительной литературе по физике.

Номологическая схема объяснения в гуманитарных дисциплинах иногда выглядит глубоким, а иногда поверхностным объяснением. Если оно базируется на утверждении, нашедшем серьёзное подтверждение, то ему следует доверять. Если же оно опирается на не относящиеся к науке, случайные обобщения, то доверять ему — резона нет.

Иначе выглядит так называемое каузальное объяснение, схема которого такова:

- А является причиной Б;
- А имеет место быть;
- следовательно, Б также имеет место быть.

Педагогический пример:

- систематическое невыполнение домашних заданий является причиной низкого качества знаний ученика по предмету;
- ученик систематически не выполняет домашние задания;
- следовательно, у ученика — низкий уровень качества знаний по предмету.

И все же, номологическая схема объяснения в большей

степени характерна для естественнонаучных дисциплин и математики. В гуманитарных дисциплинах, имеющих дело с человеком, опора делается на другие формы объяснения. В гуманитарных науках широко используется «рациональное» и «интенциональное» объяснение.

Суть рационального объяснения такова. Для объяснения поступка того или иного человека, например, для объяснения действий исторической личности, историк пытается раскрыть те мотивы, которыми руководствовался действующий в контексте истории субъект, и затем продемонстрировать, что в свете этих мотивов, поступки исторической личности являются разумными (рациональными). Канадский философ У. Дрей показал, что этот способ рационального объяснения повсеместно используют гуманитарные науки. Нужно отметить то, что отношение к рациональному объяснению до сих пор является неоднозначным. Многие методологи науки отказываются признавать его научным по сути, так как рациональное объяснение не базируется на законе, в отличие от номологического объяснения. Если строго следовать тому, что объяснение это всегда подведение под закон, то рациональное объяснение с трудом может быть названо научным.

Помимо рационального в гуманитарных науках, как это было сказано выше, используют и интенциональное объяснение. Суть интенционального объяснения сводится к указанию на цель, намерение действующего индивида. Например, мы видим ученика, бегущего по коридору школы и хотим объяснить его поведение. Это объяснение будет состоять в указании на ту цель, которую преследует бегущий ученик. То есть, для того, чтобы объяснить поведение ученика, нужно уяснить цель, которую он преследует. Наш ученик, допустим, хочет в перерыве встретить друга из другого класса и потому бежит.

Важной функцией теории выступает предсказание. Пред-

сказание — это описание нового явления, исходящее из установления тех начальных условий, в которых оно возникло. В целом, в науке, предсказание выстраивается также, что и схема объяснения: из общего утверждения (закона природы и общества) выводится единичное, то есть частное утверждение о предсказываемом феномене. В отличие от объяснения, которое направлено на прошлое и настоящее, предсказание ориентировано на будущее. Специфической особенностью предсказания является то, что оно всегда относится к не случившимся ещё событиям. Метеорологические прогнозы, с которыми сталкивался каждый, отчетливо демонстрируют эту специфику предсказательных утверждений. В педагогике предсказание играет ключевую роль. Организация мира образования была бы принципиально невозможной, если бы было невозможно прогнозировать поведение управленцев, учителей, учащихся и т.д. Любое сознательное действие человека всегда связано с предвидением результатов этого действия. Педагогическая наука расширяет сферу использования предсказательных возможностей человека, тщательно осмысливая то, в каких формах и ракурсах должно проявляться действительно научное предсказание.

Научно-педагогическое предвидение «вырастает» из донаучных форм предвидения, присущих практической деятельности людей. Феномен предвидения, проявляющий себя пророчествами, прорицаниями, гаданиями был присущ глубокой древности. Первые попытки разграничения предвидений, касающихся области природы (изменение погоды, урожайности, наступление солнечных затмений и т.п.) и области социальных явлений (исход войн, приход нового правителя, рождение и смерть видного политического деятеля и т.п.), были осуществлены в Древней Греции, Индии, Китае, Египте и Вавилонии. Первоначальные формы предвидения носили преимущественно мистический, иррациональный, религиоз-

ный характер и реализовывались шаманами, жрецами, оракулами, пророками, т.е. людьми, специализирующимися на выполнении этой социальной роли.

Вместе с тем, уже в то историческое время стали появляться зачатки того, что сегодня обозначают словосочетанием научное предвидение. Расширение сферы торговли, промышленности, земледелия, политических и культурных начинаний, стимулировало поиск надежных средств предвидения результатов преобразования человеком природной и социальной реальностей. Можно говорить о том, что в эпоху Античности сложился один из способов предвидения — способ созерцательного проникновения в будущее. Эксперимент и строгое опытное исследование — изобретение Нового времени, они были неведомы мыслителям Древней Греции и Древнего Рима, которые размышляли о грядущем с помощью особой формы его познания — мысленного созерцания. С помощью мысленного созерцания предугадывались и то, как повлияет на жизнь людей приобщение их к знанию философии, логики, риторики, к практическому знанию, дающему возможность обустроить свою жизнь.

В Средние века, связавшие Античность и Новое Время, предвидение трактовалось преимущественно как знание того, что предопределено Высшим промыслом. И потому предвидение неразрывно связывалось с познанием глубин Священных книг, с мистической интуицией, позволяющей прозреть замысел Всевышнего существа. Главным в области образования (сфере приобщения человека к вечным и неизменным истинам бытия) становилось приобщение людей к раз и навсегда установленным правилам жизни, имеющей и земное, и выходящее за пределы земного значение.

В Новое Время человеческий разум был провозглашен надежным инструментом познания реальности, что повлекло за собой разработку точных методов использования этого

инструмента в процессе изучения устройства природы и социальной жизни людей. Одновременно с развитием науки, ставящей разум во главу поиска основ природного и социального бытия, стали формироваться и способы научного предвидения будущих изменений этих сфер. Фундаментом научного предвидения начали выступать научные теории, содержащие логически взвешенные, рационально оформленные представления о законах и закономерностях существования природного и социального универсума. Постепенно предвидение стало сводиться к процедурам выведения следствий из установленных наукой законов и закономерностей и отнесения их к будущим состояниям объектов, попавших в фокус исследовательского внимания ученых.

В этот период становление педагогической науки шло в фарватере магистрального развития математики и естествознания (физики), быстрыми темпами укреплявшими свой теоретический и концептуальный базис. Вслед за математикой и естествознанием (ориентирами для всех других наук Нового Времени) педагогика, предприняла попытку свести предвидение к процедурам экспликации законов, действующих в области передачи знаний, то есть к «расчету» будущего состояния сферы образования путем введения в «формулу закона» конкретных показателей и последующим исчислением результата.

Непреложным условием такого понимания функции научно-педагогического предвидения выступала рационалистическая трактовка образовательной действительности, которой приписывались качества порядка и разумности. Образование — сфера, в которой господствуют причинно-следственные отношения, полагали ученые-педагоги Нового времени. Детерминированность событий обуславливает все происходящие изменения в образовании, а значит, ключ к раскодированию будущего находится в руках ученых, выяв-

ляющих действующие в образовании причинно-следственные связи. Так как детерминизм образовательных явлений, находит своё адекватное отображение в педагогических законах, то следственно они (эти законы) объясняют не только то, что было и то, что есть, но и то, что будет.

В начале XX века детерминистическая позиция в педагогической науке стала ослабевать. В ряде естественных и гуманитарных наук интерес ученых постепенно переместился с изучения фактора причинной обусловленности явлений на исследование фактора случайного (непредвиденного) возникновения феноменов. В физике — поведение ядерных частиц, в биологии — генетические мутации, в социологии — поведение групп людей, в психологии — непредсказуемость поведения личности. Случайность перестала пониматься как аномалия. Она стала вытеснять, сложившиеся в Новое время, представления о детерминированности всех событий. Появились работы, доказывающие, что случайность лежит у самых корней мироздания. Принцип неопределенности, введенный в физику В. Гейзенбергом, вызвал резонанс и в гуманитарных науках. В частности, в педагогической науке быстро было собрано большое количество статистических данных, подтверждающих невозможность подведения многих образовательных событий под единые объяснительные конструкции, носящие динамический характер. Вместе с тем, было выявлено и то, что хотя научно-педагогические законы не дают возможности предсказывать наступление каждого конкретного случая, они (законы) уверенно работают на уровне средних статистических величин. Статистические данные дают достаточно точную картину состояния того или иного аспекта сферы образования, но они не могут лечь в основу предсказания поведения отдельного ученика или преподавателя внутри этой образовательной действительности. То, что представляется предсказуемым (детерминированным) на

одном уровне образования, на другом оказывается непредсказуемым, лежащим в области индетерминизма. Предсказуемость в образовании стала рассчитываться статистически. Педагогика в вопросах предвосхищения будущего сделала шаг в направлении оперирования вероятностями. Под предвидением педагогика стала понимать научную деятельность, позволяющую описать и объяснить те явления, которые в настоящее время отсутствуют, но с большой степенью вероятности возникнут в области образования.

В современной педагогике предвидение — это логико-методологическая процедура, посредством которой из общих взглядов (теоретических) на образовательную действительность (закономерности, корреляционные зависимости) и описания, наличествующих «здесь и сейчас» у конкретного образовательного явления характеристик (показателей), делаются выводы (формулируются представления) о том, каким будет состояние образовательного явления в будущем. Схема педагогического предсказания: из общего утверждения об образовательной действительности с учетом показателей состояния конкретного образовательного явления, полученных в рамках его диагностики, выводятся следствия, относящиеся к будущему этого явления.

В педагогике схема предсказания (того, что будет) и схема объяснения (почему было то, что было) по существу совпадают. Они различаются лишь своей временной направленностью: предвидение обращено к будущему, объяснение — к прошлому. В случае объяснения явление известно (зафиксировано), а в случае предсказания — явление гипотетично. Объяснение — это ретропредсказание. Объяснение возможного будущего — это предсказание. Вполне можно утверждать, что в педагогике предсказание и объяснение выступают «симметричными» логико-методологическими процедурами.

Проблема понимания всегда была и будет оставаться главенствующей в гуманитарных науках. Проблема понимания привлекла к себе внимание еще в давние времена. Ею долго занимались в рамках экзегетики, толковавшей древние и религиозные тексты. Постепенно сложилась общая теория понимания — герменевтика. Понимание — это универсальная процедура. Оно, как и описание, объяснение и прогнозирование составной частью входит в функции научной теории.

Понимание как функция теории отлично от объяснения, прогнозирования. Если объяснение — это подведение под закон, то понимание — это подведение под ценность. Если объяснение предполагает выведение истинного конкретного утверждения из уже имеющихся истинных общих утверждений, то понимание означает оценивание интересующего нас феномена. Если объяснение говорит, что есть, а предсказание — что будет, то понимание — что должно быть. В науке, в том числе и в педагогике, понимание трактуется как «приписывание определенного смысла изучаемым наукой объектам, явлениям и процессам. Это «приписывание» осуществляется в науке через процедуры идентификации наблюдаемого явления с уже изученным эмпирическим объектом или процессом (на основе аналогии) или путем его интерпретации (идентификации) с определенным объектом некоторой теории»¹.

Понимание как функция педагогической науки дает возможность ученому стать сопричастным тем смысловым императивам, которыми руководствуются субъекты учебной деятельности, выявить смысловые константы тех или иных образовательных феноменов, постичь те смыслы, которые образуют, структурируют, регламентируют бытие мира образования. Опора на функцию понимания придает педагогике

¹ Лебедев С. А. *Философия науки: краткая энциклопедия.* — М.: Академический Проект, 2008. — С.463.

то гуманистическое измерение, без которого она начинает походить на науку, исследующую явления неживого физического мира.

§ 7. ЭТОС ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ

Наука, как институт, укорененный в истории, каждый раз вступая в новые исторические условия должна пересматривать свое место, роль, предназначение в человеческом обществе. Пересматривая их, наука изменяет и понимание самой себя. Одним из вопросов, который, обращенная на понимание себя наука, всегда задает себе, является: какими должны быть этические основания деятельности науки в настоящее время.

Не может не задавать себе этого вопроса и педагогика — наука, подсказывающая образованию оптимальные пути в желаемое будущее. Образование всегда имело отношение к определению людьми смыслов и целей своей деятельности. Образование никогда не было нейтральным в ценностном и этическом отношении. Педагогическая наука об этом никогда не забывала в отличие от ряда других научных дисциплин, которые в противоположность ей настаивали на своей ценностной и этической нейтральности. К чему привела эта вымышленная нейтральность, человечество хорошо знает. Достаточно вспомнить о якобы нейтральной науке, которая экспериментировала над узниками концентрационных лагерей. К сожалению, таких примеров великое множество. Ими буквально пестрит весь XX век — столетие бурного научно-технического прогресса, ставшего опасным для жизни человека, истощившего природные ресурсы планеты, загрязнившего воздух, воду и почву, приведшего к резкому ухудшению условий жизни людей.

Сегодня наука уже, по существу, опровергла тезис о своей ценностно-этической нейтральности, ущербность которого

испытали миллионы. Она все больше приходит к заключению о том, что пришло время ей взять на себя бремя социальной ответственности за свои действия, открытия, разработки. Ученым стало неловко говорить о себе как о поставщиках обществу тех исследовательских результатов, которые получены в ходе экспериментов и наблюдений за природной и социальной реальностью. Можно даже констатировать то, что нынешнее понимание наукой самой себя подталкивает её к конкретизации той социальной ответственности, которую она несет перед человеческим сообществом. Об этом свидетельствуют многочисленные научные симпозиумы и конференции, посвященные этическим проблемам современной науки. Профессиональная этика ученого — сквозная тема таких научных мероприятий.

Педагогика не может не занимать ведущих позиций в обсуждении проблем, касающихся этоса современной науки. Не может потому, что она, в отличие от других дисциплин, по определению, по своей сущности не может рассматриваться только как сложившаяся к данному моменту система обоснованных знаний. Она принципиально не может не учитывать все те социальные взаимодействия, в которые вступают люди в контексте применения этих знаний. В ходе проведения педагогических исследований отдельный ученый не может выступать как безликий агент, проверяющий, верна его гипотеза или нет. Ни один ученый-педагог не может осуществлять «чистое» совершенно нейтральное в ценностном и этическом отношении изучение образовательного феномена. В его деятельности проявление личностных нравственных качеств не только не помеха, но, наоборот, гарантия исследовательского успеха. Для ученого-педагога «чистое познавательное отношение» — это всегда отношение, включающее в себя нравственную составляющую. «Объективная логика» развития педагогической науки — это логика все большей нравственной

вовлеченности ученого в исследовательский процесс.

Часто говорят о том, что результаты фундаментальных исследований бывают непредсказуемыми. В педагогике эта максима не должна работать, слишком весомыми выступают последствия непродуманных в этическом плане образовательных экспериментов. В соответствии с этим утверждением, все новые педагогические разработки, технологии, если есть сомнения в их безопасности для людей, должны быть запрещены. Принцип предосторожности — должен стать базовым принципом современного педагогического этоса.

Вместе с тем, использование этого принципа не должно ограничивать свободу исследования в области образования. Совмещение свободы педагогических исследований и опора на принцип предосторожности возможны в случае выработки этических стандартов регулирования научных исследований в образовании. Этическая экспертиза проектов педагогических исследований, промежуточных и конечных их результатов — одно из обязательных направлений такого регулирования научно-педагогических исследований.

Педагогическая наука, как это ни странно, пока отстает от других наук в части выработки этических регламентов своего функционирования. Такая ситуация неминуемо должна завершиться, это настоятельно диктуется существом самой педагогической науки, имеющей глубинные этические корни. Этого требуют реалии сегодняшнего дня, объявившего образование надеждой человечества, оказавшегося в кризисной, если не в тупиковой ситуации, в том числе и из-за «этически чистой, нейтральной» деятельности науки.

ПРИЛОЖЕНИЕ

ЧЕЛОВЕК ОБУЧАЮЩИЙСЯ (НОМО EDUCANDUS) В КОНТЕКСТЕ ИСТОРИИ

*Цель человеческой жизни заключается
в обновлении общества и культуры благодаря
воспитанию и образованию.*

Г.Рот

§ 1. ОБРАЗОВАНИЕ КАК ИНСТИТУТ ТРАНСЛЯЦИИ КУЛЬТУРЫ

Разгадке тайны человека посвящено множество религиозных, философских и научных трудов. Однако, претендовать на полное её раскрытие сегодня не может ни наука, ни философия, ни религия. Фокусируя своё внимание на поиске сущности человека, они пытаются найти стойкие, неизменные, изначально присущие ему качества, черты, свойства. Последовательное выявление этих характеристик в контексте беспрестанно ведущегося процесса человекопознания приносит свои плоды и приближает к раскрытию тайны человеческой природы.

Среди выявленных на сегодняшний день человеческих характеристик можно выделить ряд определяющих, принципиально значимых для бытия рода человеческого. Среди таких характеристик весьма часто отмечают разумность, способность к созданию мира культуры, к наследованию опыта жизни, приобретенного человечеством в ходе истории и др.

Антропологические данные однозначно свидетельствуют о том, что человек как вид продолжает оставаться неизменным на протяжении нескольких сотен тысяч лет. По меньшей мере, сведений о каких-либо изменениях человека как вида конкретными антропологическими дисциплинами пока не

обнаружено. Это дает основания считать, что биологическая природа человека за это время не подверглась эволюции. Вместе с тем, было бы наивным считать, что с человеком за время его существования в универсуме ничего не происходило. Вне всяких сомнений, между современным человеком и его далекими предками — колоссальная дистанция. Появление существующих отличий, в первую очередь, обусловлено тем путем культурного развития, который человек прошел за время своего исторического существования. Именно культурная, а не биологическая эволюция предопределила отмечаемые наукой изменения человеческой натуры. Многим антропологам этот факт дает веские основания говорить о том, что человеческой природы, которая была бы независимой от культуры, не существует. Развивая эту мысль, американский антрополог К. Гирц замечает: «люди без культуры вовсе не были бы умными дикарями..., отброшенными назад к жестокой мудрости своих инстинктов; они не были бы ни благоразумными детьми природы..., ни... наделенными природой талантом обезьянами... Они были бы недееспособными чудовищами с минимальным количеством полезных инстинктов, ещё меньшим количеством внятных чувств и полным отсутствием интеллекта — умственными инвалидами»¹.

Каким образом человек стал, выражаясь словами И. Г. Гердера, «вольнотпущенником природы» доподлинно неизвестно. Понятно лишь то, что «Человек сумел открыть новый способ адаптации к окружающей среде»². Суть этого способа — символическое приспособление к действительности. Эрнст Кассирер, предложивший понимать человека как символическое животное, считает, что у человека на определен-

¹ Гирц, К. Интерпретация культур.— М.: РОССПЭН, 2004.— С.61.

² Кассирер Э. Опыт о человеке. Введение в философию человеческой культуры // Избранное. Опыт о человеке.— М.: Гардарика, 1988.— С.470.

ной стадии развития между системой рецепторов и эффекторов появилось третье звено — символическая система. Она то и преобразила всю человеческую жизнь. «Человек живет отныне не только в физическом, но и в символическом универсуме. Язык, миф, искусство, религия — части этого универсума, те разные нити, из которых сплетается символическая сеть, запутанная ткань человеческого опыта. Весь человеческий прогресс в мышлении и опыте утончает и одновременно укрепляет эту сеть. Человек уже не противостоит реальности непосредственно, он не сталкивается с ней, так сказать, лицом к лицу.. Он настолько погружен в лингвистические формы, художественные образы, мифические символы или религиозные ритуалы, что не может ничего видеть и знать без вмешательства этого искусственного посредника»¹. Немецкий философ неизменно подчеркивает, что все формы культурной жизни есть суть формы — символические, а их творец человек — символическое существо (*animal symbolicum*).

«Человек-символический» — это существо, творящее тексты культуры, их понимающее и интерпретирующее. Этот аспект бытия человека фокусно исследуется философской герменевтикой. Совершенствование способности человека к пониманию и интерпретированию не может не быть связано с очищением сознания и обретением большей его ясности. Это освобождение сознания от замутняющих его наслоений и напластований — предмет особого внимания философской феноменологии. Трактовка культуры как явления символического означает и то, что суть культурного творчества состоит не в создании подобия уже известным предметам, а в преобразении мира, наделении его новыми смыслами.

Культура всегда исторична. Индивид как природное существо, находясь в пространстве культуры, приобретает ха-

¹ Кассирер Э. Опыт о человеке. Введение в философию человеческой культуры // Избранное. Опыт о человеке.— М.: Гардарика, 1988.— С.471.

рактические, которые накладываются на его изначальную (биологическую) природу. Эти характеристики образуют его «вторую (культурную) природу». Жизнь человека, приобретшего «вторую природу», стала подвластной двум линиям детерминации: природной и культурной.

Культурная детерминация подталкивает человека к жизни в трех измерениях — прошлое, настоящее и будущее. Она настоятельно требует воссоздания в потоке индивидуальной жизни культурного опыта прошлого, его пополнения в настоящем и транслирования в будущее. Такая детерминация позволяет людям стать существами, творящими свою историю. В ходе реальной истории и выковываются изменения культурной сущности человека.

Вполне можно говорить о том, что человек, творящий мир культуры, создает себя сам. Этот процесс производства человеческой сущности носит социальный характер. «Люди *вместе* создают человеческую окружающую среду во всей совокупности её социокультурных и психологических образований, ни одно из которых нельзя понять в качестве продуктов биологической конституции человека, которая... устанавливает лишь внешние пределы производительной деятельности человека. Подобно тому, как человек не может развиваться как человек в изоляции, так и человеческую окружающую среду он не может создавать в изоляции. Одинокое человеческое существование — это существование на животном уровне (которое человек, безусловно, разделяет с другими животными). Как только наблюдаются феномены специфически человеческие, мы вступаем в сферу социального. Специфическая природа человека и его социальность переплетены необычайно сложно. Homo Sapiens всегда и в той же степени есть Homo Socius»¹.

¹ Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания.— М., «Academia-Центр», «МЕДИУМ», 1995.— С.87.

Человек живет в культуре и культура живет в нем.

Непрерывность процесса воспроизводства культуры предполагает сохранение накопленного человечеством опыта жизнестроительства. Этот опыт для того, чтобы стать intersubъективным, должен быть объективирован, то есть, выражен в знаковой или предметной форме. Только в этом случае опыт может передаваться от одного поколения к другому, от одной общности людей к другой. Для передачи опыта требуется специальный социальный аппарат, объединяющий тех, кто транслирует опыт и тех, кто его воспринимает. Помимо социального аппарата в обществе должны наличествовать и отработанные специальные процедуры, с помощью которых люди, являющиеся носителями тех или иных культурных традиций, могут передавать эти традиции тем, кто с ними не знаком.

§ 2. АНТИЧНОСТЬ

Индивид не рождается членом общества, но в нем есть предрасположенность к социальной жизни, которая настоятельно требует своей реализации. На этой предрасположенности и базируется социальный аппарат, позволяющий несведущему человеку перенимать опыт бытия в мире культуры от другого — сведущего. Лишь тогда, когда индивид интернализирует этот опыт культурной жизни, он становится полноправным членом человеческого сообщества. Онтогенетический процесс, обеспечивающий становление человека как социального существа, называется социализацией. Управляемую и контролируруемую обществом социализацию, в отличие от её стихийных форм, принято именовать *образованием*.

Образование выступает тем социальным феноменом, который обеспечивает культурогенез — преемственность и развитие культуры — универсума бытия людей. Такая постановка вопроса дает веские основания рассматривать образование как

специальный, сложившийся исторически, выверенный механизм формовки «второй (культурной) природы» человека, а концепции образования, рожденные в ту или иную эпоху, как отражение исторически складывающейся культурной сущности человека. Представления о «человеке обучающемся» — неотъемлемая составная часть таких концепций образования. Выявление смысловых горизонтов понимания человека как существа обучающегося, выявление сути представлений о «человеке обучающемся», содержащихся в концепциях образования различных исторических периодов, с необходимостью предполагает обращение к самим этим концепциям.

Над проблемой образования мыслители бьются более чем две тысячи лет. Об этом красноречиво свидетельствуют религиозные, философские, литературные труды представителей и Запада, и Востока.

То, что образовательная проблематика всерьез обсуждалась ещё в Античности, демонстрируют, в частности, труды древнегреческих мыслителей — создателей оригинальных систем воспитания и образования. Ими было введено понятие «Пайдейя» (παιδεία), означавшее преобразование человека средствами воспитания и образования. Преображающий (формообразующий) эффект достигался, по их глубокому убеждению, приобщением человека к культуре, к универсальному знанию, к добродетельному поведению, которые и составляют сущность человеческого бытия. Делая акцент на том, что сокровища души — это высшее богатство, неподдающиеся тлену и исчезновению, древнегреческие философы трактовали образование как нечто необходимое для истинной человеческой жизни. Фокусируя внимание на том, что благородство души, представления о добродетелях, об искусстве, религии, языке, культуре в целом, не даются человеку с момента появления его на свет, они показывали, какой магической силой влияния на становление человеческого начала

обладает знанием. Следует отметить, что античные философы по-разному наполняли смыслом понятие «пайдейя». Вместе с тем, неизменным в их формулировках понятия «пайдейя» оставался аспект воспитания человека для жизни в государстве. Все их конструкции пайдейи проникнуты попытками обосновать новый тип общественного воспитания, позволяющего органичнее связать индивидуальную жизнь граждан с бытием государства. Пайдейя для античных мыслителей — это «генетическая морфология идеальных отношений»¹ человека и целостного сообщества.

Размышления об основополагающей миссии воспитания и образования для ведения истинной человеческой жизни характерны для Сократа, софистов, Платона. К примеру, у Платона пайдейя — это тот путь, который должен пройти гражданин, стремящийся к достижению идеала духовного и физического совершенства (калокагатии). Достижение этого идеала Платон связывал с усвоением культуры общественной жизни, с обретением мудрости, мужества, благоразумия, справедливости, воинских, гражданских, нравственных и интеллектуальных добродетелей (то есть истинных добродетелей — «арете»).

Аристотель внес в древнегреческое понимание пайдейи еще одно важное значение. Он связал понятие пайдейя не только с усвоением необходимых для добродетельной жизни знаний, но и с формированием в человеке способности к вынесению правильных суждений. По мысли Аристотеля только надлежаще образованный человек в состоянии судить, правильны или нет суждения другого. Только образованный человек, считал он, имеет возможность сам судить практически обо всём. Это искусство с необходимостью должно при-

¹ Йегер В. Пайдейя. Воспитание античного грека (эпоха великих воспитателей и воспитательных систем).— М.: «Греко-латинский кабинет» Ю.А. Шичалина, 1997.— С.106.

виваться образованием (παιδεία), заявлял мыслитель. Образование ориентировано на формирование добродетельного рисунка поведения человека, то есть соответствующих навыков, привычек, практик. И для того, чтобы это действительно было так, утверждает Аристотель, «воспитание и занятия должны быть установлены по закону»¹.

Обращались к идее воспитания и образования и древнеримские мыслители (Сенека, Цицерон, Тацит и др.). Ими было введено в оборот близкое пайдеей по смыслу понятие — humanitas (человечность). С его помощью философы рассуждали о специфическом пути приобретения базового для человека качества — гуманности. Помещая в центр своих философских построений понятие humanitas, мыслители подчеркивали, что сущность воспитания и образования не может быть сведена к тривиальному усвоению знаний и к методам их трансляции.

Рассуждения античных философов об образовании затрагивают, как это видно из краткого обзора, и вопросы, связанные с тем, каким должен становиться человек в ходе обучения и воспитания. Античными философами «человек обучающийся» понимался как существо, приобретающее в контексте обучения и воспитания, способность к добродетельному ведению жизни в условиях социального целого.

§ 3. СРЕДНИЕ ВЕКА И ЭПОХА ВОЗРОЖДЕНИЯ

Проблемам образования отводилась первостепенная роль и в трудах средневековых теологов и философов (Ориген, Августин Аврелий, Боэций, Абельяр, Дунс Скот, Фома Аквинский и др.). Педагогика воспитания верой практически на протяжении семи веков была доминирующим средством приобщения людей к религиозно понимаемым истинам до-

¹ Аристотель Никомахова этика. // Сочинения: В 4-х т. — М., 1983. — Т. 4. — С.288.

бра и зла, порока и добродетели. Ориентация на любовь к Богу, на безгрешность перед Его лицом составляла ядро учебно-воспитательных занятий в эту историческую эпоху. Педагогика воспитания верой была обращена к душе человека, работа которой должна была позволить истолковать, осмыслить и, главное, принять сердцем явленную и открытую людям Божественную истину.

Религиозная педагогика Средних веков в значительной степени отрицала античные идеалы образования, делая упор на формирование в человеке таких качеств как почитание Бога, смирение перед его волей, а также на формирование в нём способностей познания мира, себя, другого сквозь призму религиозного видения. Вот, к примеру, как об этом рассуждал один из крупнейших мыслителей Средневековья, христианский неоплатоник, рассматривавший человеческую душу как независимую от тела духовную субстанцию, Августин Аврелий: «К изучению наук ведет нас двоякий путь — авторитет и разум. По отношению ко времени первенствует авторитет, а по отношению к существу дела — разум». Августин констатирует, что «всякий человек делается образованным из необразованного, а всякий необразованный не может знать того, каким он должен явиться перед людьми учащими и посредством какой жизни можно сделаться способным к учению». Из этого следует, по его мнению, что авторитет служит самым надежным проводником в истинное знание. «Авторитет,— пишет он,— бывает частью божественный, частью человеческий; но истинный, прочный и высший авторитет тот, который называется божественным. ... Божественным авторитетом должен быть назван тот, который не только в чувственных знамениях превышает всякую человеческую способность, но, управляя человеком, показывает ему, до какой степени принизился он сам ради него, повелевает ему не поддаваться чувствам, для которых предсказания те пред-

ставляются достойными удивления, а возвышаться до ума... Этот авторитет должен своими делами показать свою власть, своим уничтожением научить милосердию, своими предписаниями законам природы; а всё это преподается более таинственным и верным образом в той религии, в которую мы посвящаемся и в которой жизнь добродетельных весьма легко очищается не двусмысленными состязаниями, а авторитетом таинств. Авторитет же человеческий по большей части обманчив...»¹. В текстах Августина главнейшая задача воспитателя представлена как оппозиционная воспитательным идеям Античности. Истинное воспитание, по его мнению, должно изгонять из воспитанников дух языческой гражданственности и заменять его духом христианского благочестия. Воспитание сводится, настаивал он, к научению тому, как следует вести правильную жизнь, то есть жизнь, соответствующую евангельским канонам.

Размышления Фомы Аквинского, другого крупного теолога Средневековья, о воспитании выстраиваются несколько иначе. Фома Аквинский не придерживался платоновских взглядов на человеческую душу, ему были ближе идеи Аристотеля о душе как форме тела. В отличие от Августина, он не считал, что душа обладает способностью непосредственно созерцать Божественные истины. Человеческой душе, утверждал мыслитель, присуща разумность. И хотя разум человека ограничен (ему не доступен ряд истин Божественного порядка, являющихся предметом веры), он всё же имеет приоритет перед чувством в сфере познания. И поэтому, воспитание, по мысли Фомы Аквинского, для того, чтобы быть успешным, должно доносить до воспитуемых спасающие их жизнь религиозные истины в понятном и убедительном виде. Тренировка интеллекта, а не воли, как у Августина, должна, утвержда-

¹ Антология педагогической мысли христианского Средневековья: В двух томах.— М.: АО «Аспект Пресс», 1994.— Т. 1.— С.129—130.

ет Фома Аквинский, составлять ядро педагогики воспитания верой.

Обращение к педагогическим воззрениям Средневековья позволяет выяснить, как трактовалось теологической мыслью этого периода образование, и каким перед ней представал обучающийся и воспитывающийся человек. Характерным для Средневековья стало понимание обучения как единственно верного пути к познанию Бога и божественной сущности души, а понимание «человека обучающегося» как существа, усваивающего с помощью образования непреложные нормы бытия, озаренного религиозными истинами.

Эпоха Возрождения продолжила поиски путей и способов формирования Человека-образованного. Были воскрешены и обновлены многие Античные идеи. В частности, обрел вторую жизнь термин «humanitas», используемый древнеримскими мыслителями и обозначавший качества образованного человека, которые необходимы ему для активного участия в жизни общества. Понятие «гуманизм» стало краеугольной характеристикой Эпохи Ренессанса, предпринявшей попытку деперсонализации Бога («природа есть Бог в вещах» — Дж. Бруно, «мир погружен в Бога» — Н. Кузанский). Гуманизм эпохи воплотился в попытке понять человека в его разнообразных взаимосвязях и взаимоотношениях с миром (Л. Валла, Дж. Вазари, Н. Макиавелли, М. Монтень и др.). Убежденность в величии человека, вера в его безграничные возможности пронизали труды мыслителей этого периода. Идейный настрой эпохи Возрождения получил блестящее литературное отражение в произведении «Речи о достоинстве человека» итальянского гуманиста Пико делла Мирандолы. В нем Мирандола повествует о том, как Бог, сотворив человека, специально наделил его «неопределенным образом» и, поставив его в центр мира, сказал: «Я не сделал тебя ни небесным, ни земным, ни смертным, ни бессмертным, что-

бы ты сам, свободный и славный мастер, сформировал себя в образе, который ты предпочтешь. Ты можешь переродиться в низшие, неразумные существа, но можешь переродиться по велению своей души и в высшие, божественные. ... О, высшее и восхитительное счастье человека, которому дано владеть тем, что пожелает, и быть тем, кем хочет!»¹. Соответственно такому видению человека, путь обретения им самого себя понимался в эпоху Возрождения как путь приобщения в контексте образования к открытым истинам. Образование считалось универсальным ключом, открывающим и высвобождающим в человеке божественный потенциал. *«Человек обучающийся» в эпоху Возрождения воспринимался как существо, научающееся в ходе обучения и воспитания, выстраивать свою жизнь, воплощая в ней требования божественной сущности души и раскрывая в ней свои разумные и природные возможности.*

§ 4. НОВОЕ ВРЕМЯ

Новое время не стало исключением в части обращения к проблеме образования. Вопросом «что такое образование?» задавались многие философы этой эпохи (Ф. Бэкон, Р. Декарт, Б. Спиноза, Г.В. Лейбниц, Д. Юм, Т. Гоббс, Дж. Локк и мн. др.). В их трудах обосновывается понимание значимости образования для формирования интеллектуальных способностей человека и укрепления его телесных сил. В целом, образование в Новое время трактовалось как овладение интеллектуальными знаниями в сочетании со знаниями, носящими практический характер, что в совокупности должно было позволить человеку рационально организовывать и выстраивать линию своей жизни. Образованный человек в Новое время отождествлялся с субъектом, укрепившим себя ин-

¹ Пико делла Мирандола Дж. Речь о достоинстве человека // Эстетика Ренессанса.— М., 1981.— С.249.

теллектуально, освобожденным от природных недостатков и в значительной степени обуздавшим свои иррациональные влечения. Такое понимание образованного человека присуще и образовательному проекту Я. А. Коменского, оказавшему значительное влияние на педагогические воззрения эпохи. Хотя исходным пунктом мысли Я. А. Коменского был не человек в его природности, а человек в его отношении к Богу, чешский мыслитель не сомневался в том, что, только «подвигая учащихся к истинным знаниям, добрым нравам и глубокому благочестию» можно помочь им «научиться всему, что нужно для настоящей и будущей жизни»¹. Для этого он стремился собрать всё знание человечества в единую систему («пансофия») и разработать универсальный педагогический метод передачи их в обобщенном виде обучающимся.

Педагогическая мысль Нового времени внесла коррективы в представление о «человеке обучающемся», сформулированном эпохой Возрождения. Для Нового времени стало характерным понимание «человека обучающегося» как существа, постигающего в контексте образования открытые интеллектом человека законы мироздания, социальной и практической жизни, усваивающего знания, позволяющие ему, подавляя природные влечения, разумно выстраивать линию своей жизни.

Вопросы, связанные с образованием и воспитанием человека, живо обсуждались и теоретически осмысливались и в Эпоху Просвещения, провозгласившую всевластие разума и непреложность общественного прогресса. Философские позиции признанных деятелей Эпохи Просвещения (Г. Э. Лессинг, Вольтер, Ш.— Л. Монтескье, Д. Дидро, Ж. Ламетри, К. Гельвеций, Ж.— Ж. Руссо, П. Гольбах, Дж. Толанд, А. Э. Шефтсбери, Б. Мандевиль, А. Коллинз и др.), касающиеся осмысления феномена образования и воспитания,

¹ Коменский Я. С. Великая дидактика // Педагогическое наследие.— М.: Педагогика, 1989.— С.11—12.

существенно отличаются друг от друга. Вместе с тем, эти позиции пронизывает общность тем и решений. Убежденность представителей Эпохи Просвещения в очищающей душу силе знания, в разумности мироустройства, побуждала их рассматривать образование и воспитание как действенное средство включения человека в рациональный порядок универсума. Понимание всеобщности разумного и рационального побуждало просветителей считать, что свет разума в состоянии заставить невежество замолчать, что он может позволить конкретному индивиду освободиться от силой захвативших его случайных и эгоистических интересов, страстей, заблуждений и открыть в нем возможности для ведения иного, разумного образа жизни.

В подтверждение такого оптимистического видения роли разума и образования можно привести рассуждения Ж.—Ж. Руссо, в полной мере следовавшего девизу Просвещения — «Имей мужество пользоваться собственным умом» (И. Кант), размышления мыслителя, которого многие считают первым крупным теоретиком современной педагогики.

Ж.—Ж. Руссо разделял характерное для Просвещения понимание человека как природного существа, чувственные склонности которого заставляют его стремиться к самосохранению, удовольствию и к избеганию страданий. Для него было несомненным, что «Источником наших страстей, началом и основой всех прочих, единственной страстью, которая рождается вместе с человеком и никогда не покидает его, пока он жив, является любовь к себе»¹. Веря в человеческий разум, в его способность проникнуть во все тайны бытия, веря в возможность людей подчинять голосу разума свои инстинкты, Ж.—Ж. Руссо доказывал, что только с помощью образования и воспитания можно делать человека властелином своей лич-

¹ Руссо Ж.—Ж. Педагогические соч.: В 2 т.— М.: Педагогика, 1981.— Т. 1.— С.247.

ной и общественной жизни. «Человек рождается свободным, но повсюду он в оковах»¹, констатирует Ж.— Ж. Руссо, и это, по его мнению, следствие неразумного устройства жизни. Устранение неразумности мыслитель связывает с переходом «от естественного состояния к гражданскому», в котором инстинкт в поведении человека будет заменен справедливостью, придающей его действиям нравственный характер. «Только тогда, когда голос долга сменяет плотские побуждения, а право — желания, человек, который до сих пор считался только самим собою, оказывается вынужденным действовать сообразно другим принципам и советоваться с разумом, прежде чем следовать своим склонностям. Хотя он и лишает себя в этом состоянии многих преимуществ, полученных им от природы, он вознаграждается весьма значительными другими преимуществами; его способности упражняются и развиваются, его представления расширяются, его чувства облагораживаются и вся его душа возвышается до такой степени, что если бы заблуждения этого нового состояния не низводили часто человека до состояния ещё более низкого, чем то, из которого он вышел, то он должен был бы непрестанно благословлять тот счастливый миг, который навсегда вырвал его оттуда и который из тупого и ограниченного животного создал разумное существо — человека»². О том, как воспитывать подрастающее поколение в соответствии с требованиями сформулированного им общественного договора, французский философ повествует в своем главном педагогическом труде «Эмиль, или О воспитании». Воспитание, в трактовке Ж.— Ж. Руссо — главное средство, призванное «формировать национальное самосознание и так направлять мнения и вкусы граждан, чтобы те были патриотами по

¹ Руссо Ж.— Ж. Об Общественном договоре: Трактаты.— М.: ТЕРРА-Книжный клуб; КАНОН-пресс-Ц, 2000.— С.198.

² Там же. — С.212.

склонности, по страсти, по необходимости»¹.

Философско-педагогическая мысль эпохи Просвещения внесла в понимание «человека обучающегося», выдвинутого Новым временем, ряд дополнительных аспектов. Эпоха Просвещения стала рассматривать «человека обучающегося» как существо, которое при помощи образования усмиряет свое эгоистическое начало и вписывается в Разумный миропорядок, становясь проводником и реализатором идеи непрерывного прогрессивного общественного развития.

Немецкая классическая философия (вторая половина XVIII — начало XIX века) предложила свои ракурсы решения проблемы образования. И. Кант стал первым, кто наметил пути выстраивания педагогики и образования на антропологической основе. Именно антропология, согласно его воззрениям, должна определить то, что человек «как свободно действующее существо делает или может и должен делать из себя сам»². Своё антропологическое кредо И. Кант воплотил и в трудах, посвященных педагогике. В них он доказывал, что «Человек — единственное создание, подлежащее воспитанию»³. Под воспитанием он понимал «уход (попечение, содержание), дисциплину (выдержку) и обучение вместе с образованием»⁴. Так как «Человек может стать человеком только путем *воспитания*», так как «Он — то, что делает из него воспитание», то «*воспитание — величайшая проблема и труднейшая задача для человека*»⁵. Квинтэссенцию педагогических воззрений И. Канта выражает следующий отрывок

¹ Руссо Ж.—Ж.— М.: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 2002.— С.134.

² Кант И. Сочинения: в 6 т.— М.: «Мысль», 1966.— Т. 6.— С.351

³ Кант И. О педагогике // Трактаты и письма — М.: «Наука», 1980.— С.445.

⁴ Там же.

⁵ Там же.

из его трактата о педагогике: «при воспитании человека следует:

1. *Приучить к дисциплине.* Дисциплинировать — значит обезопасить себя от того, чтобы животная природа человека, будем ли мы рассматривать последнего как отдельную особь или как члена общества, не шла в ущерб его чисто человеческим свойствам. Следовательно, дисциплина есть только укрощение дикости.

2. Человека следует *развивать умственно.* Культура обнимает наставление и обучение. Она есть сообщение навыков. Навык это обладание какой-либо способностью, достаточное для любых целей. Он, следовательно, не определяет ровно никаких целей, но предоставляет это в последствии обстоятельствам.

Иной навык пригоден во всех случаях, например, чтение и письмо; другой — только для некоторых целей, например, музыка — для того, чтобы снискать к нам расположение. Из-за множества целей число навыков простирается до бесконечности.

3. Следует также обращать внимание на то, чтобы человек был *умен*, пригоден для человеческого сообщества, приятен и пользовался влиянием. Сюда относится известный род культуры, который называют *цивилизovanностью*. Для последней необходимы манеры, вежливость и известный такт, обладая которым, можно пользоваться всеми людьми для своих конечных целей. Понятие цивилизованности изменяется сообразно со вкусами каждого столетия...

4. Следует обратить внимание и на воспитание *нравственности*. Человек должен не только быть пригодным для всякого рода целей, но и выработать такой образ мыслей, чтобы избирать исключительно добрые цели. Добрые цели есть такие, которые по необходимости одобряются всеми и могут быть

в одно и то же время целями каждого»¹.

Ещё одна весьма любопытная трактовка образования в немецкой классической философии была предложена Г.В.Ф. Гегелем. Согласно его воззрениям, образование следует понимать как подъем индивида ко всеобщему опыту и знанию. Гегелевское понимание образования как отчуждения от природного бытия и подъема ко всеобщности акцентирует внимание на проблематике становления «Я» индивида, его самосознания. В его трудах субъективность предстает как определенность всеобщего. Субъективность индивида, будучи заряженной на достижение свободы, может, базируясь на «принципе духа и сердца» развернуть себя в контексте истории и культуры, развиться «до степени предметности, до степени правовой, нравственной, религиозной, а также и научной деятельности»². Таким образом, по Гегелю, образование это то, что отрывает индивида от своей природной сущности, то есть позволяет дистанцироваться от частных личных влечений, потребностей, интересов и тем самым подняться ко всеобщему в сферу духа.

Немецкой классической философии удалось обогатить существующие воззрения, касающиеся образа «человека обучающегося». Понимание того, что образование — средство творения человеком самого себя и мира в котором он живет, что образование всегда несет на себе отпечаток исторического времени, что только образование обеспечивает индивиду обретение самосознания, выступило значимой добавкой к трактовкам обучения и воспитания, предложенным прошлым. Заданный немецкой классической философией взгляд на образование повлек изменения и в представлениях о «человеке обучающемся». В качестве важнейших характеристик «человека обучающегося»

¹ Кант И. О педагогике.— С.453—454.

² Гегель Г.В.Ф. Энциклопедия философских наук. Т. 3. Философия духа.— М., 1977.— С.325.

стали выступать его способности к приобретению общезначимых знаний, к пониманию исторической ситуации и осознанию себя.

Краткий экскурс в историю развития представлений о педагогических идеалах будет неполным, если не упомянуть ряд таких имен как И. Г. Песталоцци, И. Ф. Герbart, Ф.А.В. Дистервег, внесших в первой половине XIX века в разговор об обучении и воспитании тематику, пронизывающую все последующие размышления об обучении и воспитании вплоть до сегодняшнего дня. Это — тематика природосообразности и культуросообразности процесса обучения и воспитания. Благодаря усилиям этих видных педагогов проблема выстраивания процессов обучения и воспитания сообразно физиологической и интеллектуальной основам обучающихся, сообразно социально-историческим условиям своего времени приобрела самостоятельный и непреходящий характер.

Период с середины XIX по начало XX века, ознаменовавший собой конец эпохи классической философии и переход к её постклассической форме, внёс кардинальные изменения в дискурс об образовании. Завершившееся формирование так называемого «индустриального общества» привело к радикальному преобразованию социальных структур предыдущей эпохи. Произшедшие изменения подтолкнули к пересмотру понимания существа истории, которая стала рассматриваться как специфически человеческий способ бытия, как «единственная подлинная наука о человеке» (К. Маркс). Погружение в такое понимание историчности стало поводом осознания человеком собственной ограниченности, конечности. Такая мерка стала прикладываться ко всему человеческому опыту, к культуре. Истина перестала рассматриваться как нечто совершенное и неизменное. Гегелевский панлогизм был потеснен, ожил иррационализм в трактовке действительности человеческого бытия (С. Кьеркегор, А. Шопенгауэр). Вре-

мя стало отдавать приоритет индивидуальному перед всеобщим, абстрактные спекулятивные конструкции перестали вызывать доверие, «земная» проблематика, а отнюдь не Абсолютный Дух стала в большей мере занимать философов (Ф. Ницше — «воля», К. Маркса — «труд» и т.п.). Время также обратило внимание философов на феномен языка — на этого неустранимого медиума между человеком и миром, человеком и человеком. Герменевтика обрела самостоятельное и самодовлеющее значение (В. Дильтей). Рассуждениям ряда мыслителей становится свойственным прагматический характер. Позитивизм начинает заявлять о своих амбициях, складываются младогегельянство и неокантианские течения. В соответствии со сменой идейных настроений содержательно изменяется и характер дискуссии об образовании, о становлении в его контексте человека.

Вот несколько примеров, проясняющих направленность поисков в этот исторический период ответов на вопрос о существовании образования. Г. Спенсер, представитель первой волны позитивизма, придерживавшийся эволюционных взглядов на общественную жизнь, и сделавший эти взгляды основой своей системы синтетической философии, предложил утилитарное видение образования. Он критиковал классическое образование (приравнивая его к схоластическому книжному обучению) за отрыв от реального жизненного содержания. Образование, по его убеждению, должно приносить практическую пользу, обеспечивая разностороннее развитие индивидуальности каждого человека. В своей книге «Воспитание: умственное, нравственное и физическое» Г. Спенсер писал: «Главная обязанность воспитания должна заключаться в том, чтобы подготовить нас к полной жизни», и для этого в контексте воспитания должны использоваться такие «предметы и методы», которые ведут к этой цели, то есть дают учащимся обстоятельные и практичные ответы на вопросы: «Как посту-

пать нам со своим телом? Как поступать с душой? Как вести свои дела? Как воспитать семью? Как поступать в качестве гражданина? Как пользоваться источниками счастья, которые предоставляет нам природа? Каким образом пользоваться своими способностями с тем, чтобы приносить наибольшую пользу себе и другим? Как жить полной жизнью?»¹.

Диаметрально иначе смотрел на образование Ф. Ницше, видевший в нем причину упадка современной ему жизни. «Два мнимо противоположных течения... с одной стороны, стремление к возможно большему *расширению образования*, с другой стороны, стремление к *уменьшению и ослаблению его*» Ф. Ницше полагал несчастьем для истинно культурной жизни людей. Мыслитель утверждал, что соблазн перенесения образования на всё большие и большие круги населения (первое течение), а также соблазн отречения образования от своих «автономных притязаний» и подчинение его государству (второе течение), выступают роковыми обстоятельствами для сферы просвещения. Для него несомненной истиной являлась необходимость «сосредоточения образования на немногих избранных»². Ф. Ницше едко и жестко высмеивает течения, образующие естество образования второй половины XIX века. Мыслитель с прискорбием отмечает, что формула первого течения такова: «Как можно больше знания и образования, — отсюда возможно большие размеры производства и потребления — а отсюда возможно большая сумма счастья». Такая формула означает, по Ф. Ницше, что «цель и результат образования — польза, вернее, нажива, возможно большая денежная прибыль». Образованием, согласно такой формуле,

¹ Спенсер Г. Воспитание: умственное, нравственное и физическое. — М.: Изд-во УРАО, 2002. — С.9.

² Ницше Ф. О будущности наших образовательных учреждений // Философия в трагическую эпоху. — М.: «REEL-book», 1994. — С.106—107.

становится «выработка возможно более «годных к обращению» людей, вроде того, как называют годной к обращению монету». Ф. Ницше не оставляет камня на камне и от второго течения, именуя его: «песнь о сокращении образования». Ныне, пишет он, стало общим местом, что «теперь изучение наук так развилось в ширину, что если человек с хорошими, но не исключительными способностями захочет что-либо создать в них, то он должен заняться совершенно специальной отраслью и, вследствие этого, оставить нетронутыми все остальные». Логика этой постановки вопроса такова: человек, получивший образование, «в своей специальности стоит выше *vulgus'a*, то во всем остальном — т.е. в главном — он принадлежит к нему. Обретший такое образование «становится похож на фабричного рабочего, который в продолжение всей жизни не делает ничего, кроме определенного винта или ручки к определенному инструменту либо машине, достигая, правда, в этом изумительной виртуозности»¹. Истинное образование — это образование, которое связано с «аристократической природой духа» и поэтому, целью образования должно быть «образование отдельных избранных людей, вооруженных для великих и непреходящих дел»². Для Ф. Ницше образование — непреложное средство гармонизации социальной жизни, «как великие вожди нуждаются в последователях, так и руководимые люди нуждаются в вождях. Здесь в иерархии умов господствует взаимное предопределение, род предустановленной гармонии»³. Образование не должно разрушать этого «вечного порядка», настаивает Ф. Ницше. Переориентировавшись на воспитание аристократов духа, образование, по его мнению, неминуемо сметет ту культуру, «которая те-

¹ Ницше Ф. О будущности наших образовательных учреждений С.120—121.

² Там же.— С.143.

³ Ницше Ф. О будущности наших образовательных учреждений // Философия в трагическую эпоху.— С.184.

перь восседает на престоле современности»¹, и спасет социальную жизнь от деградирования.

В. Дильтей также не был удовлетворен состоянием современного ему образования. Анализируя педагогические построения, он приходит к выводу о том, что попытки теоретически построить эту дисциплину на базе этики, объяснительной психологии, социологии привели к плачевному её состоянию. Эти дисциплины не учитывали того, что душевная жизнь человека телеологична. Сугубо каузальное понимание душевной жизни, по мнению В. Дильтея, обедняет представление о полноте человеческой природы. Поэтому, все науки о духе, к коим относится и педагогика, нуждаются «в такой психологии, которая была бы, прежде всего, обоснована и достоверна, чего о нынешней объяснительной психологии никто сказать не может, и которая вместе с тем описывала бы и, насколько возможно, анализировала бы всю мощную действительность душевной жизни»². В. Дильтей обосновывает точку зрения, согласно которой анализ сложной социальной и исторической действительности может быть осуществлен лишь тогда, когда эта действительность будет «разложена на отдельные целевые системы», из которых она состоит — «хозяйственная жизнь, право, искусство и религия» и др. Тогда образование, как однородную часть социальной и исторической действительности, можно будет рассматривать как нечто целое, конституированное душевной связью человеческих личностей, взаимодействующих в этой системе. А так как такая связь есть связь психологическая, то она может быть понята только такой психологией, которая учитывает телеологичность жизни человеческого духа. Такую психологию, ориентированную не на объясне-

¹ Ницше Ф. О будущности наших образовательных учреждений С. 184.

² Дильтей В. Описательная психология.— СПб.: «Алетейя», 1996.— С.35.

ние, а на понимание духовной жизни, следует использовать для исследования отношений учителя и ученика, воспитателя и воспитуемого, отношений, которые и определяют суть образования и воспитания. По В. Дильтею, воспитание есть деятельность, в контексте которой воспитатель формирует духовную жизнь воспитанника, а образование — один из результатов этой деятельности. Исходя из того, что воспитание — функция общества, В. Дильтей формулирует и социальную цель воспитания: «придать психическим силам нации жизненное призвание и сформировать их для того, чтобы они достигли наилучшего самоудовлетворения и наибольшей полезности для целого»¹. Педагогика, в таком случае, начинает выступать как важнейшая наука о духе, а образование — как форма объективации этого духа. Ставя метод понимания во главу этой науки о духе, В. Дильтей заложил основы герменевтической педагогики.

Самобытная попытка подвести прочный фундамент под размышления об истинном образовании была предпринята и отечественной философско-педагогической мыслью середины XIX — начала XX века. Метафизические размышления П. Д. Юркевича, П. Флоренского, Б. П. Вышеславцева, И. А. Ильина, С. Л. Франка и ряда других о сердце как «центре», «стержне», «средоточии» человеческой жизни, положили начало рассмотрению вопросов, касающихся воспитания человека с «сокровенной самостью», с «глубинным Я», способного к «сердечному созерцанию» действительности. Используя понятия «религия сердца», «этика сердца», «гносеология сердца», «интуиции сердца», «откровения сердца» и др. в качестве метафизических, отечественные мыслители стремились преодолеть узко рационалистические трактовки феномена образования, распространенные на Западе, и на-

¹ Dilthey W. Gesammelte Schriften. Bd. IX. Stuttgart; Göttingen, 1960. S.196.

метить отвечающие духовной природе человека пути его воспитания как нравственной и знающей личности, способной к самостоятельному поиску истины.

Философско-педагогические воззрения отечественных мыслителей, взгляды Г. Спенсера, Ф. Ницше, В. Дильтея, представленные ранее, отражают направленность поиска образованием середины XIX — начала XX века своей аутентичности. Представление о «человеке обучающемся» в этот период в полной мере испытало на себе своеобразие этого поиска. «Человек обучающейся» стал пониматься как существо, способное в ходе образования осознать свою включенность в историю, в социальную жизнь, осознать свою жизненную миссию, глубинные стремления своей души, научиться раскрывать в контексте бытия свои внутренние духовные и телесные потенциалы, решать практические вопросы, связанные с его личным и общественным жизнеустройством.

§ 5. СОВРЕМЕННОСТЬ

XX век оказался богатым на различные варианты решения проблемы образования. Появились весьма непохожие друг на друга, противостоящие друг другу по своим идейным замыслам концепции образования. Непосредственным поводом, стимулировавшим возникновение множества различных пониманий феномена образования, стала необходимость осмысления кризисной ситуации бытия человека в мире углубляющейся индустриализации, череды войн, социальных и экологических потрясений. В условиях прогрессирования негативных явлений, постоянно увеличивающегося разрыва в уровнях обеспечения различных обществ, нарастания демографического неблагополучия и возникновения реальной угрозы деградации человеческого генофонда, рассеивания иллюзии о возможности процветания человечества на основе всеобщей грамотности, исчерпанности просвещен-

ческой картины мира, и главное — отсутствия сбалансированных представлений о способах изменения сложившейся ситуации, дискуссия об образовании вышла на новый виток. Образование, в рамках этой дискуссии, стали рассматривать под углом зрения ответственности за создавшуюся в мире ситуацию. Выход из неё участники дискуссии начали неизменно связывать с поисками новых подходов к обучению и воспитанию молодого поколения, подходов, позволяющих в условиях углубляющегося глобального кризиса воспитывать культурного, знающего и отвечающего за своё поведение человека. Теоретической основой активно ведущегося диалога выступили феноменология (Э. Гуссерль, М. Хайдеггер и др.), герменевтика (Х.— Г. Гадамер, П. Рикёр и др.), философская и педагогическая антропология (М. Шелер, Х. Плеснер, А. Гелен, О. Больнов, Э. Финк и др.), персонализм (Э. Мунье, Ж. Лакруа и др.), экзистенциализм (К. Ясперс, Ж.— П. Сартр, А. Камю, Г. Марсель и др.), философия языка (Б. Рассел, Л. Витгенштейн, Д. Мур и др.), структурализм (К. Леви-Строс, Р. Барт и др.), психоанализ (З. Фрейд, А. Адлер, К. Г. Юнг, Э. Фромм и др.), бихевиоризм (Дж. Уотсон, Б. Ф. Скиннер, А. Бандура и др.), когнитивная психология (Ж. Пиаже, Дж. Брунер, Л. Колберг и др.) и ряд других.

В фокусе внимания исследующих проблему образования оказались самые разнообразные вопросы, касающиеся бытия этой сферы. Позитивистски ориентированные исследователи обратились к темам: статуса педагогической науки, структуры педагогического знания, дескриптивных, нормативных и ценностных высказываний в педагогике (А. Фишер, Р. Лохнер, И. Шефлер, Р. Питерс).

Исследователи, ориентированные на гуманитарное знание, предметом рассмотрения сделали темы, связанные со спецификой человеческого бытия: «диалог двух сознаний» в контексте их встречи в образовательном пространстве, ком-

муникативная природа образовательного процесса (М. Бубер, А. Петцелт, К. Шеффер).

Тематическое поле исследований, ориентированных на гуманитарное знание, включило в себя также проблематику, центрирующуюся на выявлении смысла образования и на интерпретации реалий формирования нового образа человека в контексте его обучения и воспитания (Г. Рот, О. Больнов, К. Динельт, И. Дерболав).

Получили истолкование и темы, затрагивающие историко-культурные, герменевтические (Г. Ноль, Э. Венигер), личностные (М. Шелер, Э. Мунье), прагматические (У. Джеймс, Д. Дьюи) аспекты становления человека в образовательном пространстве.

Стилистика осмысления феномена образования в XX столетии станет более осязаемой, если обратиться к трудам, содержащим взгляды мыслителей на процесс обретения человеком своей сущности в мире образования.

Одно из оригинальных видений роли и места образования в жизни человека принадлежит Макс Шелеру. М. Шелер в своей работе «Формы знания и образования» делал упор на философское, «сущностное определение образования». В его трактовке «*образование есть категория бытия, а не знания и переживания*». По его мнению, «образование — это отчеканенная форма, образ *совокупного* человеческого бытия; но это форма не материального вещества, как это имеет место в скульптуре или картине, а отчеканивание, оформление живой целостности в форме *времени* как целостности, состоящей исключительно из ряда последовательностей, из протекания процессов, из актов»¹. Такому «образованному бытию субъекта,— утверждает М. Шелер,— соответствует всегда *один* мир, «микрокосм»,— сам по себе целостность, которая

¹ Шелер М. *Формы знания и образование* // Избранные произведения.— М.: Гнозис, 1994.— С.21.

в каждой своей части и в каждом элементе с той или иной степенью полноты словно объективный отсвет позволяет отчужденной, развивающейся живой форме каждой конкретной личности высветиться с предметной стороны»¹.

Человек, констатирует М. Шелер,— существо, являющееся тупиком природы, «её концом и её наивысшей концентрацией одновременно». Вместе с тем, отмечает философ, человек, как духовное существо «есть нечто иное, чем просто тупик: он есть в то же время светлый и великолепный *выход* из этого тупика»². Из этого понимания человека как существа, «которое в своем *глубочайшем центре* свободно» М. Шелер делает вывод о том, что он есть ни что иное как «вечная *задача*, вечно сияющая цель. Мыслитель отрицает понимание человека как вещи («даже как относительно константной вещи»), он утверждает, что человек «вечная «возможная», в каждый момент времени свободно совершающаяся *гуманизация*, никогда, даже в историческое время, не прекращающееся *становление* человека — часто с глубокими провалами в относительное озверение». М. Шелер настоятельно подчеркивает, что идея гуманизации так же «неотделима от идеи «образования», как и... идея «микрокосма»³. Он дистанцируется от прагматического подхода к определению сущности образования, утверждая, что «образование — это «не учебная подготовка к чему-то», к профессии, специальности, ко всякого рода производительности, и уж тем более образование существует *не ради* такой учебной подготовки. Наоборот, всякая учебная подготовка «к чему-то» существует для образования, лишённого всех внешних «целей» — для

¹ Шелер М. Формы знания и образование // Избранные произведения.— М.: Гнозис, 1994.— С.21

² Там же.— С.26.

³ Там же.— С.26—27.

самого *благообразно* сформированного человека»¹. Базисом такого образования, отмечает М. Шелер, выступает «образовательное знание», которое, хотя и связано со знанием, приобретенным человечеством, имеет отличия от него. «Знание, ставшее образованием... знание, которое уже не остается в нас как бы непереваренным, знание, о котором не задумываются, как оно появилось и откуда оно... Полностью переваренное и полностью усвоенное, ставшее жизнью и функцией знание... происхождение и источник которого невозможно уже установить, вот что такое,— по мысли М. Шелера,— «образовательное знание». Являясь «сущностным знанием» «образовательное знание», считает немецкий философ, с необходимостью становится «формой и правилом схватывания, «категорией» всех случайных фактов будущего опыта, имеющих ту же сущность»².

Любопытная трактовка образования, приобретающая большую популярность в XX столетии, была предложена Хансом-Георгом Гадамером. Отталкиваясь от постулата о неразрывной связи между бытием духа и идеей образования, мыслитель с удовлетворением отмечал, что в современное ему время «Применительно к привычному нам значению слова «образование» первая важная констатация состоит в том, что более старое понятие «естественного образования» как формирования внешних проявлений (строение частей тела, пропорциональное телосложение) и вообще произведения природы (например, «горообразование»), уже почти полностью отделилось от нового понятия. Теперь «образование» теснейшим образом связано с понятием культуры и обозначает в конечном итоге специфический человеческий способ преобразова-

¹ Шелер М. *Формы знания и образование* // Избранные произведения. — М.: Гнозис, 1994. — С.31—32.

² Там же. — С.36—37.

ния природных задатков и возможностей»¹.

Предваряя разъяснение своего понимания образования, Х.— Г. Гадамер замечает, что «тончайшим образом» разработать понимание образования как процесса, обеспечивающего «исторический подъем духа в область всеобщего» впервые удалось Гегелю. Соглашаясь с таким видением, мыслитель солидаризируется с Гегелем и в том, что человек «не бывает от природы тем, чем он должен быть», и поэтому он нуждается в образовании»². Духовная, разумная сторона человеческого существа, пишет Х.— Г. Гадамер, требует разрыва с «непосредственным и природным», что может быть достигнуто только в случае подъема единичного и конкретного индивида ко всеобщему опыту и знаниям. Двигаясь этим путем, «человек делает себя во всех отношениях духовным существом»³. Восхождение в контексте образования ко всеобщности, по Х.— Г. Гадамеру, процесс нерасторжимо связанный с бытием индивидуальной субъективности. А раз это так, то образование всегда сопряжено с разнообразными индивидуальными мнениями, суждениями, смыслами, то есть с пониманием как таковым. И поэтому образование в обязательном порядке должно учитывать своеобразие индивидуального понимания, отражающего перипетию личной жизни человека, особенности усвоения им норм социального бытия и восприятия текстов культуры. Оказать образованию в этом отношении помощь под силу только герменевтике, так как только она в состоянии выявлять неявные формы «предрассудков», «пред-мнений» и «пред-суждений», составляющих «предструктуру понимания».

Х.— Г. Гадамер отвергает все попытки рассматривать об-

¹ Гадамер Х.— Г. Истина и метод: Основы философской герменевтики.— М.: Прогресс, 1988.— С.51.

² Там же.— С.53.

³ Там же.— С.54.

разование утилитарно, как банальную передачу накопленных предшествующими поколениями знаний, как процесс получения профессии. Утилитарное понимание образования неизбежно ведет, по его мнению, к тому, что таинство вхождения в культуру начинает считаться чем-то само собой разумеющимся и неизменно следующим за овладением общими и специализированными знаниями. Для Х.— Г. Гадамера такое перевернутое понимание образования причина его кризисного состояния. «Следует с недоверием,— настаивает он,— отнестись к... концепту «цель образования», за которым скрывается некое вторичное «образование». Образование не может быть собственно целью, к нему нельзя в этом качестве стремиться, будь это хотя бы в рефлексиях воспитателя»¹. Образование, по утверждению Х.— Г. Гадамера, не может быть сведено к «простому культивированию имеющихся задатков, от которого оно произошло»². Для него истинное образование — это то, которое поднимает человека в высоты культуры.

Проблема образования находит свое своеобразное решение и в трудах Эмманюэля Мунье, сделавшего понятие личность центральной темой своих размышлений. Связывая кризисную ситуацию бытия человека в XX столетии с кризисом человеческой личности, Э. Мунье считал, что «драма цивилизации», приведшая к потере человеком смысла своего существования, к измельчению человеческого в человеке может быть в значительной мере преодолена с помощью образования, фундированного на «личностной философии». По его мнению, образование, пробуждающее личность, в состоянии изменить общественную жизнь, придать ей гуманистическое измерение. Э. Мунье писал: «институту воспитания... персонализм придаёт первостепенное значение...

¹ Гадамер Х.— Г. Истина и метод: Основы философской герменевтики.— М.: Прогресс, 1988.— С.53.

² Там же.

Воспитание в своей сущности не нацелено ни на то, чтобы сформировать гражданина, ни на овладение определенной профессией, ни на создание какого либо социального персонажа. Его главная функция состоит не в том, чтобы *лепить* сознательных граждан, славных патриотов, маленьких фашистов, коммунистов или светских людей. Его миссия состоит в том, чтобы *пробудить* в человеке личность, чтобы он был способен вступать в жизнь и действовать как личность»¹. Образование, убежден Э. Мунье, должно выполнять «функцию обучения жизни, а не просто функцию накопления знаний и умений». Мыслитель подчеркивает, что «миру личностей присуще то, что в нём нельзя научиться жизни посредством обезличенного обучения, преподносимого в формах готовых истин». Э. Мунье решительно выступает против такой концепции образования, которая «основывается на рационалистическом предположении о существовании истины, целиком поддающейся выявлению, которую можно внушить личности академическим способом, без последующего размышления над ней (в чем она должна быть заинтересована), чтобы стать целеустремленным и обладающим ценностями субъектом». Образование, скроенное по такому формату, игнорирующее «конечную цель воспитания — вовлеченность личности в жизнь», неминуемо становится, по Э. Мунье, ограниченным, пронизанным «практическими целями, диктуемыми социальным организмом: технической подготовкой производителя и формированием гражданина»².

Философско-педагогическая проблематика, связанная с осмыслением роли образования в углублении кризиса человеческого бытия, пришедшегося на начало — середину XX столетия (две мировых войны, череда революций и гражданских войн, ужасы

¹ Мунье Э. Манифест персонализма.— М.: Республика, 1999.— С.322.

² Там же.— С.324.

Гулага и т.д.), катализировала, в частности, пересмотр представлений о «человеке обучающемся». Бытующие в прошлом веке версии «человека обучающегося» стали уступать место новому пониманию, которое видело в «человеке обучающемся» не только носителя тех или иных научных и утилитарных знаний, но, в первую очередь, существо обретающее в контексте образования возможность стать личностью, сформировать свое неповторимое и уникальное «Я», приобрести способность понимать себя, Другого и нести ответственность за происходящее в мире.

На рубеже 60—70-х годов XX века критическое переосмысление предшествующего и современного культурного опыта способствовало формированию нового для эпохи (постмодернистского) мировоззрения. Идейные истоки этого мировоззрения просматриваются в философских построениях конца XIX — середины XX века (философия жизни, психоанализ, экзистенциализм, персонализм, феноменология и др.), а также в литературных произведениях того же периода, поставивших под сомнение традиции и авторитет рационализма. Свидетельством оформления постмодернизма в самостоятельную мировоззренческую парадигму стали труды его идейных выразителей: Ж.—Ф. Лиотара, Р. Барта, М. Фуко, Ж. Деррида, Ф. Гваттари, Ю. Кристевой, У. Эко, Ж. Батая, Ж. Бодрийяра, Ж. Делёза и ряда других. Пафос посмодернистской критики существующей культуры, глубокая разочарованность в идеалах и ценностях Возрождения и Просвещения, отказ от веры в прогресс и торжество разума, накопление усталости от культуры, подавляющей человека, нарастание тревоги за будущее и рост эсхатологических настроений, стремление к эстетическому и эклектическому видению действительности, оказали серьезное влияние на состояние философско-педагогической мысли и на результаты осмысления феномена образо-

вания в последней трети XX — начале XXI века.

Предтечей постмодернистского поворота в осмыслении феномена образования выступили идеи антипедагогики и «философии упразднения» образования, высказанные рядом социальных мыслителей (И. Иллич, П. Фрейре).

Иван Иллич стал широко известен после выхода в 1971 году книги «Освобождение общества от школ». Он был активным участником характерных для того времени дискуссий, посвященных проблемам человека в современном обществе. И. Иллича беспокоили явные признаки возможности угасания творческого и критического интеллекта людей под нажимом разрастающейся индустрии. Демистификации благости для людей существующего культурного и социально-экономического порядка и посвящены его труды. И. Иллич доказывает, что продолжающаяся «институализация человеческих ценностей неизбежно ведет к загрязнению среды, социальной поляризации и психологическому бессилию», трём направлениям «процесса глобальной деградации и модернизированной нищеты»¹. Образование, в этом процессе институализации человеческих ценностей, играет первостепенную роль, а значит, оно и несет ответственность за деструктивные процессы в обществе.

Образование, утверждает он, прививает молодому поколению только те ценностные представления и идеалы, которыми оно должно руководствоваться в своей жизни, поддерживая бытие и функционирование социальных структур. Эти ценностные представления и идеалы необходимы ложно устроенному обществу, а отнюдь не самим молодым людям. Рассуждая в таком ключе, И. Иллич делает вывод, что «общественное образование только выиграло бы при избавлении общества от само собой разумеющейся обязательности

¹ Иллич И. Освобождение от школ. Пропорциональность и современный мир.— М.: Просвещение, 2006.— С.25.

школ»¹. Образование, согласно логике И. Иллича, углубляет существующее в обществе порабощение, вбивая в головы обучающихся твердое убеждение в том, что контроль за процессом «институализации человеческих ценностей» лежит вне компетенции человека. «Учебные программы всегда служили для распределения людей по социальным рангам. Когда-то это распределение происходило ещё до рождения: принадлежность человека к определенной касте обуславливала карма, а принадлежность к аристократии — происхождение родителей. В разные времена в качестве учебного плана могли выступать различные ритуалы, последовательность посвящений в сан, серия военных или охотничьих подвигов, дальнейшее продвижение по службе могло зависеть от определенного набора предыдущих высочайших поощрений. Всеобщее образование было призвано разорвать зависимость между социальной ролью и особенностями личной биографии: предполагалось, что оно даст всем равные шансы на любую работу и должность. И теперь ещё многие наивно верят, что именно школа обеспечивает людям общественное доверие в зависимости от их учебных достижений. Однако вместо того, чтобы уравнивать жизненные шансы людей, школьная система монополизировала право на распределение возможностей между ними»².

Ещё один грех образования, по И. Илличу, состоит в том, что оно внушает обществу мысль, что обученность человека является следствием его обучения в образовательном учреждении. На самом деле, говорит он, «большинство людей приобретает свои знания, в основном, вне школы, в школе это происходит лишь постольку, поскольку в небольшом числе богатых стран они вынуждены про-

¹ Иллич И. Освобождение от школ. Пропорциональность и современный мир.— М.: Просвещение, 2006.— С.26.

² Там же.— С.35.

водить в ней всё более длительную часть своей жизни»¹.

И. Иллич особо подчеркивает, что образование стало символом ритуализации сомнительного прогресса. Высвечивая в критическом ракурсе все пороки современного образования, И. Иллич предпринимает попытку доказать, что для обеспечения всем людям равных образовательных возможностей институт школы должен быть ликвидирован. Выдвинутый И. Илличем проект «дескуляризации общества», предполагает отделение школы от государства, введение норм закона, запрещающих дискриминацию тех, кто не учился в школе, отмену привилегий, связанных с получением сертификатов и свидетельств об образовании. Всё это будет способствовать, по его мнению, освобождению от иллюзии, что одни люди способны решать за других вопросы, связанные с их образованием. Реализация проекта дескуляризации общества станет возможной, по его утверждению, когда идеалы безудержного потребительства будут потеснены и заменены на идеал «конвивальности». Это понятие, введенное И. Илличем, характеризует гармоничные и творческие взаимоотношения между автономными людьми, а также между людьми и окружающей средой. Конвивальность в отношениях достигается, по его мнению, опорой на индивидуальную свободу, этическую ценность коммуникаций между людьми, взаимопомощь, сотрудничество и человечность как таковую. Проект дескуляризации И. Иллича — это, по сути, проект радикального переустройства общества в направлении изменения сложившегося разделения труда и профессиональной специализации, отмены губительной для человека практики программированного приобретения знаний, использования достижений науки и техники без ущерба для окружающей среды. В проекте деинституализации образования, предло-

¹ Иллич И. Освобождение от школ. Пропорциональность и современный мир.— М.: Просвещение, 2006.— С.36.

женном И. Илличем, ошутима романтическая настроенность автора, его приверженность к критическому осмыслению реалий современной ему культуры, быть может, даже некоторая утопичность.

Критическое отношение к существующей системе образования, является доминантой и в рассуждениях Паоло Фрейре, автора книг «Педагогика поработленного» (1971), «Образование критического сознания» (1973) и др. П. Фрейре отстаивает революционную концепцию трансформации образования. Обновление образования для него, как и для И. Иллича,— путь к устранению социального угнетения, дегуманизированного состояния общества. В своей концепции педагогики освобождения он использует корпус различных идей, почерпнутых в марксизме, экзистенциально-диалогической и персоналистической философии (М. Бубер, Э. Мунье), гуманистическом психоанализе (Э. Фромм). Понимание человека как существа, ведущего непрерывный диалог с собой, с себе подобными, с природой, с Богом выступает для П. Фрейре основанием, объединяющим непохожие друг на друга философские и социальные воззрения. Диалогичность бытия, по его мнению, делает человека существом историческим. Исторический характер носит также и революционная, в корне изменяющая формат образования, деятельность. Организующим началом такой преобразующей образование деятельности мыслитель видит диалогические отношения между участниками педагогического процесса. Только конструктивному диалогу, ведущемуся сознательными личностями (педагогами и учащимися), под силу изменить образовательную реальность, считает П. Фрейре.

Диалог, для него, всегда основан на свободе, равноправном участии сторон. Именно поэтому педагогика освобождения по П. Фрейре есть не что иное, как способ решения кардинальных образовательных вопросов с помощью

средств диалога. Принцип педагогики угнетения, состоящий в превращении и овеществлении личностного «Ты» в безличное «Оно», в контексте диалога между наделенным властью и манипулирующим «Я» (учитель) и подчиненным ему «Ты» (ученик) должен быть устранен и заменен гуманистическим принципом свободного, равного диалога. Такой диалог возможен, по мнению П. Фрейре, лишь тогда, когда его участники являются носителями критического сознания, позволяющего задаваться вопросами, оценивать ситуацию, находить варианты решения проблем. Встреча критических сознаний в контексте диалога, утверждает П. Фрейре, и есть движущая основа, конституирующая новый лик образования, образования без угнетения. Формирование критического сознания и выступает, по его мнению, главной целью педагогического процесса. Говоря о критическом сознании, мыслитель акцентирует внимание на том, что оно всегда связано с пониманием субъектом социальной ситуации его жизни, пониманием, к примеру, неравенства, авторитарности, отсутствия свобод и т.д., присущих современному образованию. Площадка диалога должна позволять конструктивно обсуждать и осмысливать такие понимания, делая тем самым диалог генератором изменений в образовании — модели общества.

Радикальные идеи, высказанные И. Илличем и П. Фрейре, оказались в последней трети XX века не единственными, представляющими так называемое антипедагогическое движение. Е. Браунмюль, Г. фон Шенебек, М. Винклер, М. Маннони и ряд других продолжили критику современного им образования как образца насильственного манипулирования мира взрослых миром детства, как террора против учащихся, как, в конечном итоге, желания разрушить индивидуальность ребенка. Всё, что освобождает от такой педагогической модели, стало считаться целесообразным, в том числе и упразднение института обязательной школы. По мысли

представителей антипедагогики, во главу угла спасенного от тоталитарного диктата образования, должны быть поставлены автономность и свобода обучающегося, доверие к его природе и внутренним установкам, к спонтанной активности. В соответствии с этим в образовании должны культивироваться иные, чем прежде, нормы и правила взаимодействия педагогов и учащихся. Отношения между ними должны стать партнерскими и симметричными, а само образование должно прекратить практику воспитания («промывки мозгов»), заменив ее практикой поддержки учащегося. Образование как возвращение Разума, также стало предметом критических атак со стороны антипедагогической мысли, которая, по существу, попыталась поставить крест на характерном для новоевропейской культуры понимании разума, предельно релятивировав и субъективировав его, лишив свойств универсальности. В трактовке антипедагогики разум стал пониматься как инструмент, позволяющий каждому обучающемуся решить, что лучше для него. Истин стало столько же, сколько людей получающих образование. По мнению представителей антипедагогики, образование не только не должно пренебрегать этим обстоятельством, оно обязано поставить многоголосие истин во главу учебного процесса, сделав его плюралистичным и мультивариантным.

Идеи антипедагогики приоткрыли дверь стремительному проникновению постмодернистских воззрений в теорию и практику образования. Выдвинутые постмодернистской мыслью взгляды на природу и механизмы власти как стратегии принуждения, на коммуникационный характер знания и способы его легитимации, на основополагающую роль языка в бытии человека, на несостоятельность классических определений разума и его претензий на объективность познания, на человека как непрерывный поток становления и изменения, на игровую сущность человеческого бытия — стали

широко использоваться для анализа и осмысления педагогических феноменов.

Среди социальных мыслителей появляется ряд умеренных и горячих сторонников перекройки теории педагогики в соответствии с мировоззренческими установками постмодернизма (Э. Кезел, Р. Эдвардс, Р. Юшер и др.). Понятия, заимствованные из трудов Ж. Ф. Лиотара, Ж. Деррида, М. Фуко, Ж. Лакана, появляются в текстах, посвященных осмыслению реалий образования. В качестве действенных рецептов выхода образования из состояния стагнации предлагается рассматривать педагогику как разновидность искусства, а знание, транслируемое учителем ученику, не как нечто несущее в себе объективность и общезначимость, а как повествование о действительности (нарратив), которое, хотя и является самодостаточным и самоценным, но не претендует на ее однозначное толкование. Образованию также предлагается умерить свои властные амбиции (репрессивность и дисциплинарность) по отношению к ученику. Эстетизация методов преподавания и содержания обучения с помощью «языковых игр» объявляется надежным путем оздоровления образования.

Постмодернистские воззрения отнюдь не всеми теоретиками педагогики последней трети XX — начала XXI века были встречены с симпатией (Ю. Олькерс, Г. Мертенс, Р. Рапп-Вагнер и др.). Постмодернизм был воспринят ими как покушение на устои педагогики, сфокусированной на проблеме становления личности в коммуникационном пространстве мира образования. Неприемлемым для этих теоретиков педагогики выступило постмодернистское понимание человека, которое отвергало наличие в нем устойчивой природы и, которое специфику человеческого существования сводило к использованию различных дискурсов и языковых игр. Резко негативное отношение у них вызвало постмодернистское

желание дефетишизировать разум и стремление приписать эстетике главную роль в сотворении новой культуры. По мнению этих представителей теоретической педагогики, вызов постмодернизма — это смертельная угроза образованию. Впитывая в себя постмодернистские взгляды, образование, уверены они, вступает на ложный путь. Оно лишается прочного фундамента, гуманистического начала и теряет возможность осмысленно обучать и воспитывать людей. И поэтому образованию, соскользнувшему на путь, предложенный постмодернизмом, неминуемо будет объявлена смерть, точно также как постмодернизмом была провозглашена «смерть человека» после растворения его в структурах языка и дискурсивных практик.

В целом, для периода последней трети XX — начала XXI века характерно то, что понимание феномена образования и развития человека в его контексте потеряло однозначность и приобрело полифоничность. Наряду с представлениями об образовании как о механизме трансляции обучающимся значимого социокультурного опыта, как об условии становления самосознательной и понимающей личности, как о месте воспитывающей диалогической встречи «Я» и «Ты», получила распространение и трактовка образования как средства формирования языковой компетентности учащегося, включения его в пространство «языковых игр», приобщения к символическому, игровому по своей сути, универсуму. «Человек обучающийся» в этих условиях стал пониматься как существо, становящееся в ходе образовательного процесса, способным к использованию языков культуры, интерпретации текстов культуры, к овладению навыками и умениями коммуницировать и приходиться к согласию с собой, Другими.

Рассмотрение исторически сложившихся философско-педагогических представлений об образе «человека обучающегося», о роли и месте образования в процессе обретения

человеком «второй природы» — своей культурной сущности, демонстрирует, что эти представления претерпели от Античности до наших дней существенные изменения. Эти изменения были продиктованы духом эпохи, ее культурой, накладывающей характерный отпечаток на концептуальное оформление исторических представлений о «человеке обучающемся».

Соответствовали времени и способы, с помощью которых осуществлялись обучение и воспитание. Так, для ранней Античности передача необходимых знаний (секретов мастерства) осуществлялась Мастером — носителем этих знаний (секретов) ученику по принципу: «делай как я».

В средней и поздней Античности, раннем и среднем Средневековье в период становления института наставничества, выдвижения на первый план учителя — «духовного отца» ученика, приобщающего его, в первую очередь, к мудрости жизни, стал доминировать другой способ обучения — обучение словом. Наставник — личность, живой пример для подражания, обладающий несомненными качествами и достоинствами, вел обучение преимущественно при помощи слова. Его образ жизни и отчетливая речь служили главным инструментом передачи жизненно важных знаний. Обучение велось в пространстве «Галактики устного слова» и выстраивалось по принципу: «будь мудрым как я». Рукописные тексты в процессе обучения хотя и использовались, но носили вторичный, вспомогательный, подчиненный устному слову характер.

Наступление эры книгопечатания, письменно-печатной культуры, укоренение человека в пространстве «Галактики Гуттенберга»¹ стимулировало существенную трансформа-

¹ «Галактика Гуттенберга» — название книги М. Маклюэна, посвященной осмыслению феномена книгопечатания, революционно повлиявшего на развитие цивилизации. См.: Маклюэн М. Галактика

цию института обучения и воспитания. Обучение с помощью книги в позднее Средневековье, эпоху Нового времени, Просвещения, вплоть до середины XX столетия приобрело статус ведущего способа обучения. Книга позволила значительно увеличить число учеников (читателей) и породила потребность в учителях, обучающих по ней. Риторика постепенно сменила стилистика. Обучение с появлением книги и расширением контингента учащихся стало превращаться в индустриальный процесс. Печатное слово воспитывало у учащихся полнейшее доверие к себе и, как следствие, воспринималось ими как неподлежащая сомнению истина. Учитель, выступающий пропагандистом и комментатором содержания печатного текста, выстраивал обучение на основании принципа: «стань таким же, как и я, носителем книжных знаний».

С середины XX века человечество начало с ускорением дрейфовать из «Галактики Гуттенберга» в направлении «Галактики Интернет»¹. Электронные средства хранения и воспроизводства знаний потеснили книгу. В условиях лавинообразного роста информации знания, содержащиеся в книге, стали быстро устаревать, она во многом потеряла свойственный ей в недалеком прошлом статус ментора. Книга была вынуждена уступить часть образовательного пространства электронным средствам обучения. Экранная культура, объединяющая в себе устную и письменную речь, образы, анимацию и многое другое, ворвавшись в образование, настоятельно потребовала нового учителя, отличного по про-

Гуттенберга: Становление человека печатающего.— М.: Академический проект: Фонд «Мир», 2005.

¹ «Галактика Интернет» — название книги М. Кастельса, в которой осуществлено исследование влияния Интернета на социальную и экономическую жизнь людей. См.: Кастельс Э. Галактика Интернет: Размышления об Интернете, бизнесе и обществе.— Екатеринбург: У-Фактория, 2004.

фессиональным умениям от учителя носителя книжной культуры. Требованием для учителя стало обучение учащихся взаимодействию с экранным текстом, зачастую содержащим, в отличие от книги, разноголосицу взглядов, мнений и представлений. Педагог — проводник книжного знания был вынужден приобрести квалификацию толкователя текстов, а во главу образовательного процесса был поставлен принцип: «овладей, как и я, искусством интерпретации».

Кратко проследив историю появления и концептуального оформления представлений о «человеке обучающемся», коснувшись специфики, сложившихся в ходе истории, способов прививки ему культуры в контексте обучения, трудно не задаться вопросом: «каким будет следующий лик «человека обучающегося»? К сожалению, современный мир, все более и более усложняющийся, дает нам такие массивы разнообразной и противоречивой информации, что пока можно только говорить о догадках и интуитивных видениях, но не о взвешенных ответах на этот вопрос.

Научное издание

ФУНДАМЕНТАЛЬНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ
ИНСТИТУТА ТЕОРИИ И ИСТОРИИ ПЕДАГОГИКИ РАО
ТРУДЫ 2008-2012 гг.

М.А. Лукацкий

**Описательная, объяснительная и предсказательная
функции современной педагогической науки**

Монография

Верстка: А.В. Кошентаевский

Подписано в печать: 01.10.2012

Формат 60x84/16 У.п.л. 11,2. Тираж 500 экз.

Заказ №

ФГНУ «Институт теории и истории педагогики» РАО
129626, г. Москва, ул. Павла Корчагина, д.7

Отпечатано в типографии ООО «Мультипринт»
121357, Москва, ул. Верейская, д.29
тел. 998-71-71, 585-79-64



9 785905 736032