

МЕТАДАЛОГИЯ ГИСТОРИИ

Николай Миницкий (Минск)

МЕТАТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ГУМАНИТАРНЫХ НАУК И КОНСТРУИРОВАНИЕ ИСТОРИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ (НАУЧНЫЙ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ АСПЕКТЫ)

Введение или декларация авторского замысла. Цель исследования состоит в раскрытии влияния метатеории гуманитарных наук на конструирование научного и образовательного исторического знания. *Задачами исследования* являются: поиск метатеоретических оснований и когнитивных практик гуманитарного знания; выявление возможностей переноса способов построения гуманитарного научного знания на конструирование научного исторического знания; выявление возможностей использования способов построения исторического научного знания в конструировании содержания исторического образования; установление связи содержания образования с мировоззренческими и ценностными установками.

В качестве предмета исследования выбран современный рационализм с его регулятивами, отражающими потребности исследовательской и образовательной практики. *Актуальная потребность темы исследования* состоит в необходимости всестороннего раскрытия и реализации органической связи (диалектики) рационального, эмоционального и культурологического оснований в историческом исследовании и обучении. *Методологическими основаниями данного исследования* являются полидисциплинарный подход и концептуальный когнитивизм, которые выполняют роль «строительных лесов» при построении теорий и разработке способов познания в различных гуманитарных дисциплинах, что, естественно, связано с операционализацией знания. *Новизна разработки* состоит в предложении инвариантных решений проблемы перевода теоретических положений в исследовательскую и образовательную практику.

Замечание о фундаментальной значимости операционализации знания. В методологии гуманитарного познания осознана необходимость создания механизмов — совокупности инструментальных средств — для перевода теории в практику познавательных действий. Философы утверждают, что «перевод общеметодологических рекомендаций в совокупность легко запоминающихся и усваиваемых правил до настоящего времени остается нерешенной задачей» [6, с. 80]. Ее решение, на наш взгляд, связано с общим

процессом построения, представления и операционализацией знания. По утверждению И. П. Меркулова, «метод построения может, например, способствовать улучшению свойств эмпирической проверяемости (верифицируемости и фальсифицируемости) теорий, обеспечивая получение на соответствующем уровне утверждений (следствий), которые в принципе сопоставимы с результатами экспериментов, научных наблюдений и т. д.» [19, с. 137]. По мнению некоторых исследователей, связь предметного и нормативного знания не имеет жестких различий, поскольку в общем контексте научного познания теория и метод исследования тесно связаны, а «формы предметного и нормативного знания рассматриваются как средства репрезентации знаний и регуляции познавательных действий» [17, с. 49]. В современной философии к основным типам познавательных операций отнесены: декларативное и процедурное знание, дивергентное и конвергентное мышление, нисходящая и восходящая переработка информации, операции сравнительного метода, объяснение-истолкование-понимание, алгоритмы и эвристики [34, с. 399—438]. Алгоритмическая природа операций позволяет широко применять их в историческом исследовании и обучении. Более подробное изложение вопроса об исходных принципах построения гуманитарного знания начнем с исходных смыслообразующих начал.

Метатеоретическое и методологическое начала построения знания. Обращение к метатеоретическому началу построения и представления знаний вполне понятно, ибо только уровень теоретико-методологических обобщений сможет составить наиболее широкую и универсальную основу для интеграции получаемых частными науками знаний. Как утверждает Л. А. Микешина, в познании «идет поиск ... понятийного аппарата, путей и принципов синтеза различных когнитивных практик и типов опыта» [21, с. 41]. Вместе с тем современный теоретико-методологический анализ должен учитывать «соотнесенность исследования объекта не только со средствами и операциями деятельности, но и с мировоззренческими ценностными установками и предпочтениями, определяемыми в той или иной степени

социокультурными факторами» [22, с. 126]. По мнению В. Ф. Беркова, «на основе метатеории формулируются методологические установки, правила построения предметной теории и потому по отношению к последней метатеория выполняет регулятивную функцию» [4, с. 55]. В современной философской литературе способам ценностно-когнитивного освоения мира посвящены и специальные монографические исследования Л. А. Микешиной [23] и И. П. Меркулова [19]. Научные положения, содержащиеся в этих работах, позволяют судить не только о развитии теории, но и наметить пути совершенствования когнитивных и ценностных аспектов гуманитарного образования.

Первое замечание, которое может быть сделано на этом основании, это констатация потери монополии классического рационализма в современном гуманитарном познании. Рационализм в его прежней классической форме оказывает гораздо меньшее влияние на научное историческое знание, чем на содержание исторического образования. В школьной учебной литературе явное предпочтение отдается «долговременным» структурам общественного развития: экономике, внешней и внутренней политике, теории государственного устройства. Влияние же антропологического, ценностного и культурологического подходов на историческое образовательное знание остается менее значительным.

Относительно другой, не менее важной составляющей содержания образования — способов познания — заметим, что эта часть обучения, находящаяся под сильным влиянием формально-логического подхода, эволюционирует в сторону свободного творческого выбора познавательных средств и технологий. В целом в содержании современного исторического образования ощущается острая потребность концептуальной разработки содержания гуманитарных образовательных факторов: мировоззрения, культуры, духовных ценностей. Необходимо внедрение и новых интеллектуальных технологий.

Эволюция структур знания или рационализма. Обратимся к рационалистической трактовке структурирования знания. Следует констатировать, что и здесь произошли существенные изменения. Например, такой смыслообразующий элемент понятийного аппарата, как «структура» и связанный с ним системный подход подвергся серьезному пересмотру. Сам термин «структура» приобрел множество значений. В современном гуманитарном знании все чаще употребляются понятия «концепт», «конструкт», «конструирование», «структурирование», «концептуализация», «представление знаний», «визуальное мышление». Наибольшее распространение приобретает термин «концепт».

По нашему убеждению, из всего инструментария эпистемологии наиболее устойчивым оказался концепт «структура и процессы». Он отразил динамику структурной организации системного подхода,

открыл возможность качественных изменений вплоть до ее взрыва и разрушения. Фундаментальное представление о месте этого подхода в современной гуманитарной науке дает коллективная монография «Системный подход в современной науке» (2004). В ней изложены различные аспекты обновления принципа системности в познании. Авторы этой книги полагают, что «системный подход ... не потерял своего значения и своих эвристических возможностей и для нашего времени» [16, с. 79]. Данное положение можно принять лишь с определенной оговоркой. Действительно, позиции принципа системности сегодня достаточно прочны, но его доминанта утеряна. В историческом образовании системность была краеугольным камнем целостности знания. В настоящее время целостность исторического знания состоит в признании исторической наукой принципа многофакторности истории и многомерности методов ее исследования.

На формирование такого принципа оказали влияние достижения зарубежной гуманитарной науки. Методы построения гуманитарного знания оказались под большим воздействием представителей структурализма. Начало структурному анализу текстов положили работы Ф. Соссюра, В. Проппа, К. Леви-Стросса. В частности, М. Фуко, Р. Бартом, Ж. Лаканом, Э. Левинасом были выделены различные типы когнитивных конструктов. Главными средствами познания стали анализ и корректировка символических структур языка. Как следствие этого формализация знания увязывается с функцией бессознательного и межличностными коммуникациями.

В работах постмодернистского направления появился ризомный подход к построению и представлению знания. Ж. Делез и Ф. Гваттари определили существенное различие между тем, что представляет собой системное и ризомное конструирование знания. В противоположность системе, ризома — это множественность, не имеющая главного корня. «Генетическая ось» или «глубинная структура» — это признаки прежнего системного представления о мире, обозначенного метафорой «мир — дерево» [8, с. 12—17]. В любом случае принципиально важным стало признание того, что теория есть продукт познания, а метод — познавательное средство, обе стороны выражают процесс концептуализации. Парадокс современной теории познания состоит в том, что понятие «концептуализация» так прочно вошло в научное и обыденное сознание, что его истинное значение стало теряться.

Концептуализация считается одним из сложных способов систематизации знания. На систематизацию знания в ее новом формате «интеллектуальных технологий» оказали влияние представители теории интеллектуальных систем. Они обратили внимание на способы систематизации знания и трансформировали их в интеллектуальные технологии. Одним из примеров такого подхода стала

трактовка концептуализации в работах И. С. Ладенко и его единомышленников. Они отмечают, что «система знания в ее высшем назначении — это и научный продукт, и практический курс, и предмет обучения, и образец искусства, причем этим перечнем ее содержание не исчерпывается» [14, с. 8]. Исходя из системного подхода, авторы дали характеристику структурных элементов концептуальной модели и ее функций. Концептуальные модели знания рассмотрены ими как мысленные идеальные модели, выраженные на естественном языке с использованием наивной логики; модели с наименее формализованным уровнем описания содержания; идеи, особым образом трактующие явления, как конструктивные принципы поведения или построения объектов и систем [14, с. 125]. Концептуальные модели знаний стали основой интеллектуальных технологий.

Культуролог Ю. С. Степанов к структуре концепта относит исходную этимологическую форму, сжатое до основных признаков содержание истории; современные ассоциации, оценки и т. д. По его словам «в понятии, как оно изучается в логике и философии, различают объем — класс предметов, который подходит под данное понятие, и содержание — совокупность общих и существенных признаков понятия, соответствующих этому классу» [29, с. 44]. Таким образом, Ю. С. Степанову принадлежит не только разграничение концепта и понятий, но и установление их специфики в широком культурологическом плане.

В таком же методологическом духе выступает с лингвокультурологической интерпретацией концепта В. В. Красных. Она анализирует различные взгляды на природу концепта, выделяя в качестве определяющего его формальный признак: иерархически построенную и максимально абстрагированную идею «культурного предмета». Причем, по мнению автора, содержание концепта напрямую зависит от «национально-лингво-культурного сообщества». В целом формулировка концепта выглядит следующим образом: «национальный концепт — самая общая максимально абстрагированная, но конкретно репрезентируемая (языковому), подвергшаяся когнитивной обработке идея «предмета» совокупности всех валентных связей, отмеченных национально-культурной маркированностью» [13, с. 268].

Отметим, что обращение к определению «концепт» является частным случаем выражения обновления методологии познания, ориентирующейся на идеи социокультурного, антропологического и герменевтического подходов. В историческом познании внимание к концептам позволяет преодолеть излишнюю абстрактность категориальных моделей, дополняет их не только фактическим материалом, а также ментальными образами и представлениями. В последнее время понятие концептуализации прочно вошло даже в учебники по философии. Отношение концептуализации к проблеме построения и представления зна-

ний довольно четко определено В. К. Лукашевичем: «Классическим примером концептуализации знания являются процессы построения теоретических схем (идеальных моделей, абстрактных конструкторов) как главного элемента развитой теории, структурирующего его содержание и репрезентирующего исследуемую реальность» [17, с. 178].

Приведенные характеристики концептуализации стали методологической основой научных исследований в общественных науках, где они служат основой для преодоления абсолютизации формально-логического подхода в познании. Оригинальная практика представления философского учебного знания в форме концептов отражена в некоторых учебниках по философии [26, с. 290—306].

В образовании концептуализация знания представлена двумя аспектами: структурно-содержательным и инструментальным (технологии обучения и методы преподавания) [5, с. 132]. Особое внимание обратим на виды критериев мониторинга знаний, их четкое видовое разделение. Например, тесты содержат тематические, изобразительные и процедурные критерии, а также технологию проверки качества знания [5, с. 135, 139]. Тестовые задания такого рода имеются и в белорусской учебно-методической литературе по истории, но они действуют в рамках формально-логического подхода в организации познавательной деятельности учащихся, что ограничивает их творческие возможности. Однако переход на принципы многомерного целостного мышления учащихся требует формирования умения оперировать структурными моделями знаний.

Ярким примером такого подхода являются теоретические разработки и практические рекомендации по тестированию, предложенные М. Б. Чельшковой. Оригинальность ее методики тестов состоит в том, что она разработана с учетом принципа иерархичности знания и его системно-структурной организации [33, с. 30—32, 423—426]. Принципиально важен модельный вид тестовых заданий, который позволяет перейти к проверке системного видения исторического знания учащихся. Однако авторы современных методических пособий по истории редко выходят за его рамки. Психологи видят возможность преодоления монополии формально-логического подхода в обращении к «обогащающей модели» обучения, где вместо ЗУН (знания, умения, навыки) предлагаются КИТСУ (компетентность, инициатива, творчество, саморегуляция, уникальность) [32, с. 299, 306—317]. Главная цель перехода на новые модели — повышение качества знания, что связывается с применением новых методологических средств и форм представления знания как в исторической науке, так и в образовании.

Когнитивное моделирование в науке и обучении. Обновление теории познания привело и к изменениям в стратегии методов построения и представления знания. Оригинальным явлением стала

разработка психологами и лингвистами когнитивных моделей как структурных форм представления знания. На наш взгляд, эти теоретико-методологические средства вполне приемлемы для построения и представления исторического знания. Одним из итогов новационных преобразований знания стал рост внимания к схеме как форме его репрезентации. Вызывание «схема — это структура действия, так же как и структура для действия» [20, с. 112] приобрело даже популярность. Прагматический смысл этой формулы таков: структура — это результат познавательного действия, а также средство для обработки новой информации.

При построении когнитивной модели историк идет от исходного уровня категориальных метапонятий к базовым и преходящим понятиям: таково общее правило построения иерархической модели знания. Третий, преходящий уровень — это конкретно исторический материал. Таким образом, когнитивная модель состоит из абстракций исходного и базового уровней, а также исторических фактов. В итоге в когнитивном подходе воедино увязываются метод и структура содержания, причем метод выступает как разнообразие способов действия, а структура отражает изучаемый объект, т. е. историческую реальность.

Возникает актуальный вопрос: откуда же берутся сами методы? Для историков, придерживающихся принципа полидисциплинарности, будут ценными предложения представителей других гуманитарных наук по разработке методов исследования и обучения. В современной философской литературе существует мнение, что «новые методы преимущественно не создаются, а заимствуются из разных источников» [34, с. 449]. Один способ — заимствование из собственной дисциплины, другой, более сложный — из «внешних» научных знаний. По мнению В. Ф. Юлова, здесь «необходимо произвести содержательные трансформации, для того, чтобы «внешние» когниции приблизить к специфике решаемой проблемы» [34, с. 451]. Интерес вызывает и тот факт, что некоторые философы стали представлять вербальное изложение схематическими моделями, которые значительно способствуют восприятию мысли. Суть состоит в том, что схематические структуры сознания могут отражать как содержание, так и форму знаний о мире, следовательно, логика мышления легче воспринимается в ее визуально-символическом образе. Отсюда появился термин «визуальное мышление» как номинация нового способа освоения действительности.

В обучении когнитивные формы сознания изучаются психологами в связи с моделированием когнитивных структур и проблемой переноса знаний. Эта проблема имеет большое значение для формирования творческого обучения в системе среднего и высшего образования. Теоретическим и практическим вопросам теории и практики обучения, построенного на использовании способов креативного мышления, посвящена коллективная монография российских

и французских ученых «Когнитивное обучение: современное состояние и перспективы» (1997). Из всего многообразия ценных для образовательной практики положений и рекомендаций выделим лишь статью, посвященную школьному учебнику. Ее авторы представляют вниманию читателя методические модели, на которых основываются конкретные познавательные действия. Например, для учащихся процесс формирования когнитивных структур знания включает следующие фазы познания: мотивировка — создание условий осознания необходимости нового способа описания опыта; категоризация — увеличение степени обобщенности вербально-логического и знаково-символического языков понятий; обогащение — накопление опыта оперирования понятиями; перенос — применение опыта работы с понятиями на различные области знания; свертывание — превращение множества сведений в обобщенную структуру знаний [31, с. 158—159]. Реализация этих положений в области методики преподавания истории является актуальной задачей для историков.

Символические формы представления знания. Обращаемся к одной из самых актуальных перечисленных выше задач: конструированию и формам предоставления знания. В науке эта тема получила значительный импульс развития со стороны теории формализации. Поскольку структура есть форма, способ организации содержания, то исследования в области структур знания, естественно, относятся к его формализации. Метод формализации дает возможность перевести абстракции на язык образов и выполняет операционально-методологическую функцию в анализе и построении научной теории.

Теория формализации знания, в частности, схематизация, получила оригинальную и глубокую разработку в исследованиях О. С. Анисимова. К традиционному пониманию схемы как отражения объекта современная философия добавила ее трактовку схемы как средства для познавательного действия. Тем самым была выделена операциональная сторона познания. В итоге онтологический, гносеологический и операциональный познавательные аспекты были рассмотрены отдельно, но во взаимодействии. Примечательно, что О. С. Анисимов рассматривает методические аспекты схематизации: конспектирование учебных и научных текстов. По его утверждению, требования, которые ставятся современным учебным процессам к работе с текстами можно свести к следующему. Это выделение существенного и быстрота его выявления, иерархизация содержания, сравнение выявленного содержания с другими текстами, логическая организация мышления, умение получить не только результат, но и усвоить процесс его получения [3, с. 299]. Роль изобразительной схемы в конспекте становится средством коррекции смыслов, помогает скреплению его отдельных частей, способствует организации мыслительного процесса [3, с. 80—85]. В явлении концептуального конспектирования ярко

отразилась современная идея репрезентации знаний. Наука все чаще обращается к визуализации мысли и это направление становится одним из инновационных направлений современной архитектуры гуманитарного мышления.

В сфере образовательного знания проблема репрезентации знаний имеет свою специфику. Возник вопрос о приоритете каждой из этих форм знания. Решая его, В. М. Розин приходит к выводу о приоритетности визуального мышления над вербальным. В качестве доказательства приводится следующая аргументация: во-первых, визуальное мышление позволяет воспринимать информацию почти мгновенно; во-вторых, воздействие визуальной информации глубже, чем вербальной; в-третьих, визуальные средства способствуют более целостному восприятию объекта; в-четвертых, визуальное представление информации является первичным средством коммуникации в массовой культуре [27, с. 28—30]. В. М. Розин выстраивает свою логику развития семиотики, считая, что ее центральным понятием являются методологические схемы или структурные модели.

Автор видит настоятельную потребность в анализе и осмыслении схем. Его мысли созвучны идее Г. П. Щедровицкого и С. В. Попова о том, что «именно схемы, а не знания и понятия являются основными познавательными инструментами не только методологии, но и всех современных общественных и гуманитарных дисциплин» [28, с. 124]. В. М. Розин дано сущностное видение природы схем. «Схемы — это самостоятельный предмет, выступающий одновременно как представление (или изображение) другого предмета» [28, с. 126]. «Схема и сама является предметом, и представляет другой предмет» [28, с. 127]. Она выступает как источник знания и как средство его переноса и перекодировки. Подобное определение функционального предназначения схем поддержано в методологии философии [34, с. 366—438], когнитивной психологии [32, с. 174—199] и информатике [7, с. 55—84].

Кроме схематической формы отражения объекта внимание гуманитариев привлекла графическая символика в ее общекультурном контексте. Руководствуясь культурологическим подходом, И. И. Мячикова проанализировала форму и стилистику графических символов, характерных для индоевропейской культуры, систематизировала распространение знаков орнамента по периодам и культурам, провела периодизацию системы графических символов [25]. Данное исследование может вызвать подобное — появление аналогичных работ для изучения символической, относящейся различным периодам истории. Исследования в области теории знаков и символов составляют теоретико-методологическую основу для понимания различий семиотической и онтологической реальности в исторической науке. При изучении истории в школе методические разработки этой тематики станут прекрасным средством наглядности. В области

конструирования форм представления содержания исторического образования в методике преподавания истории делаются лишь первые попытки выхода на уровень обобщений научных разработок.

Генезис и эволюция современной стратегии рациональности. Изложенные ранее процессы операциональности, концептуализации и репрезентации представляют наиболее активно обновляющиеся стратегические направления рациональности. Этот процесс имеет и оригинальные стороны. Новизна состоит в том, что в преднауке модели преобразования объектов создаются путем схематизации практики, а в развитой науке этот способ хотя и используется, но утрачивает доминирующие позиции. По мнению В. С. Степина, «главным становится способ построения знаний, при котором модели предметных отношений действительности создаются вначале как бы сверху по отношению к практике... Структура также не извлекается непосредственно из практики, а транслируется из ранее сложившихся областей знания» [30, с. 703—704]. Эта основополагающая установка позволяет существенно изменить отношение к генезису стратегий исторического исследования.

Качественное обновление рациональности происходит под влиянием синергетики. Синергетический подход к проблеме построения знаний ставит в центр внимания познавательной парадигмы концепт «структура — процесс». По мнению Е. Н. Князевой, «в свете синергетических представлений человеческое сознание предстает как динамическая самоорганизующаяся структура — процесс» [11, с. 340]. Выбирая яркую метафору, «структура есть пятно организации, блуждающее по среде» в качестве исходного концепта [12, с. 245], автор тем самым выявляет диалектический характер отношений между порядком и хаосом. В целом синергетический подход дает возможность освободиться от абсолютизации детерминизма, позволяет отдать должное в истории фактору случайности и учесть непредсказуемость исторических событий.

Одной из попыток создания общенаучной методологии стало обращение к системно-синергетическому подходу. На этой основе состояние рациональности объясняется как постоянное взаимодействие (оппозиция, равновесие, дополнение, столкновение, взрыв/бифуркация) структур долговременного и кратковременного действия (повседневности), закономерности и случайности. Использование плюрализма (множественности) методологических подходов — формационного, цивилизационного, культурологического, антропологического, аксиологического, ризомного, фрактального и многих других, не означает господства релятивистского и эклектического принципа «все подойдет». Приемлем лишь тот метод, который соответствует поставленной исследовательской задаче, характеру источников и объективным обстоятельствам. Требуется синтез когнитивных практик, принципиальное признание не одной, а не-

скольких познавательных парадигм. Кроме бинарных следует использовать тренарные и более сложные отношения, наряду с принципом дизъюнкции (исключительности) необходимо учитывать и принцип конъюнкции (дополнительности) [21, с. 54—55].

Одним из главных итогов обновления стратегии рациональности является принципиальное изменение понимания термина «представление знания». Большинство историков представление знания воспринимается традиционно, преимущественно как первоначальная ступень познания. Тем не менее в философии «формула о том, что представление (наряду с ощущением и восприятием) относятся к низшей, чувственной ступени познания, противопоставляемой мышлению, совершенно не основательна» [15, с. 131]. Представления вовсе не наглядные «картины», а формы готовности к активной познавательной деятельности. Данное утверждение — одна из важнейших исходных методологических установок для исторического исследования. Представление в целом — «это предельно общее понятие, позволяющее за буквальными, достаточно очевидными смыслами увидеть глубинные, фундаментальные смыслы метафизики познания» [21, с. 139]. Совокупность этих смыслов составляет картину мира.

В конструировании исторического образовательного знания следует принять во внимание положение о наличии в теории познания рассудочно-рациональной и экзистенциально-антропологической традиций. Благодаря последней удалось «не только сохранить субъект, но и представить его в теории познания как целостность, в единстве чувствования, мышления и деятельности» [21, с. 52]. В результате знание предстает как интегративный образ, объединяющий рациональное — схему, переводящую вербально-логическое понятие в образ, операциональное — осуществление взаимного перевода одного вида знания в другой (перекодировку) и экзистенциально-антропологическое — связь с жизнеутверждающими смыслами.

В настоящее время проблема познания в культурологическом плане рассматривается «как одновременное развертывание его ценностно-ориентирующей и нормативно-регулятивной функций» наряду с реализацией познавательных способностей человека [2, с. 243]. В исторической науке, а тем более в образовании, необходим учет всех аспектов мировоззренческой парадигмы. Ее основные смыслодержательные параметры таковы: общие, универсальные представления о бытии человека, его место и роль в мире; ценностно-смысловое восприятие мироздания, его структура; программы поведения и действия социальных субъектов [1, с. 314]. Реализация этой системы определяет видение общей картины мироздания, восприятие бытия в его целостности, что предполагает актуальное отношение общества к природе, людям, к смыслу собственной жизни. Необходим показ связи мировоззрения, духовности с социальным

действием. Недостаточно объявить культуросообразный смысл содержанием обучения — необходима реализация метода как познавательной модели. Возросла потребность в ценностном подходе, ибо он непосредственно связан с формированием духовности человека. Недооценка этого фактора порой приводит к разрыву образования и духовности, в итоге знание не становится императивом высоконравственного поступка.

Методологический аспект рациональных построений в педагогике. В педагогической исследовательской литературе и в исследованиях по философии образования происходит разграничение понятий научное, образовательное и учебное историческое знание. Эти виды знания отличаются по целям, задачам и средствам построения. В педагогической науке идет формирование механизма перевода общетеоретических положений в сферу учебно-познавательной деятельности. Такими средствами выступают исходные и базовые когнитивные структуры знания и конкретные способы познавательных действий. Для современного образовательного знания исходным теоретико-методологическим началом является парадигма «слово, образ и действие» [32, с. 157; 10]. Она становится средством актуализации отношений «рациональное — эмоциональное — образное».

В основе базовых методов рационального конструирования учебного текста лежат логические связи, семантические структуры, субъектно-предикатная форма связи текста, различные научные теоретические схемы и методы, дидактические методы и приемы. Актуальная задача состоит в том, чтобы разработать механизмы для обработки и представления знаний в тексте на основе названных технологий. Создание таких технологий позволит эффективно управлять знанием. Прагматический смысл управления состоит в возможности свертывания и развертывания информации без ее качественных потерь. Нет сомнений в значимости этого процесса для теории и практики учебных изданий.

Специфическим признаком учебного знания считается взаимодействие дидактических и методических признаков. В построении когнитивных моделей содержания обучения исследователи включают концептуально-содержательный, логико-инструментальный и дидактический материал. Теоретико-методологическое обоснование, разработку концептуальных моделей и исходных категорий содержания образования в науке относят к философии образования, что позволяет четко выделить специфику учебного и образовательного знания.

Конструирование учебного издания по истории предполагает следующие операции: отбор содержания текста, концептуализацию и систематизацию материала, нахождение форм представления исторического знания. К числу основных типов многомерного представления учебной информации следует отнести

линейный (линейно-последовательный и линейно-параллельный), концентрический (радиальный) и градуированный (синхронологический) [24, с. 193]. Разработка методик применения этих технологий ведется в основном на эмпирическом уровне, стихийно, а теоретическое осмысление значительно отстает от практики. Вместе с тем позитивным является то, что в разработке теории и практики применения отдельных видов многомерных технологий принимают участие учителя-методисты. Например, в Академии последилового образования Беларуси коллектив учителей под руководством А. И. Добриневской разрабатывает концентрическую форму представления знания [9], которая с успехом реализуется в практике преподавания не только истории, но и разных предметов естественнонаучного и гуманитарного циклов.

Заключение. Реализация методов конструирования и формы представления гуманитарного знания, разработанных в философии, методологии истории, педагогике, психологии, лингвистике, информатике позволяет значительно повысить качество знания и эффективность познавательных процессов как в историческом исследовании, так и в обучении. Качественным последствием их применения в историческом исследовании стало взаимное обогащение гуманитарных наук на основе разработки метатеории и взаимного переноса знаний; обновление исследовательского операционального инструментария исторической науки; разработка когнитивных моделей концептуальных подходов в конструировании исторического знания; построение интегративных моделей исторического знания на основе полидис-

циплинарного подхода; теоретическое обоснование взаимодействия вербально-логической и знаково-символической форм представления исторического знания.

В методике преподавания гуманитарных дисциплин, в том числе и истории, также произошел ряд изменений: изменилось сама парадигма обучения гуманитарным наукам, их содержание и способы построения. Как следствие стали меняться и способы обучения. Обновление содержания и способов познавательной деятельности привело к изменению стиля мышления. К числу важнейших позитивных перемен следует также отнести рост удельный веса методических разработок в издании учебной литературы, повышение статуса познавательных действий в содержании обучения, обращение к информационным технологиям в образовании.

Вместе с тем ощущается явный недостаток теоретических исследований, обобщающих современный уровень практики преподавания гуманитарных наук как в общеобразовательной школе, так и в вузах. Как следствие, почти полное отсутствие пособий по методике преподавания истории, адресованных учителям и преподавателям вузов. При отсутствии опережающего развития теории методики преподавания невозможен ее выход за пределы формально-логического эмпиризма. Актуальная задача состоит в том, чтобы отношения между теорией и практикой преподавания истории сделать более гармоничными и соответствующими теоретическим новациям в области гуманитарных наук, что будет способствовать повышению качества исторического образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеев Б. Т. Философские проблемы формализации знания. — Л., 1981. — 168 с.
2. Алпеева Т. М. Философия культуры. — Минск, 2004. — 452 с.
3. Анисимов О. С. «Метод работы с текстами» и интеллектуальное развитие. — М., 2001. — 461 с.
4. Берков В. Ф. Метатеоретические основания управления научно-исследовательской деятельностью в сфере образования // Образование и педагогическая наука: Тр. Нац. ин-та образования. Сер. 7. Методология управления и развития образования. — Минск, 2008. — Вып. 2: Технологии управленческой деятельности. — С. 54—74.
5. Бонора Д. Долговременный перенос при обучении школьным дисциплинам: Структурный подход // Когнитивное обучение: современное состояние и перспективы / Под ред. Т. Галкиной, Э. Лоарера; Пер. с фр. И. Блиниковой. — М., 1997. — С. 127—150.
6. Ворожцов В. П. Роль методологии в повышении эффективности научных исследований // Методология в сфере теории и практики / А. Т. Москаленко и др. — Новосибирск, 1988. — С. 64—86.
7. Гарскова И. М. Базы и банки данных в исторических исследованиях. — М., 1994. — 215 с.
8. Делез Ж., Гваттари Ф., Ризома // Философия эпохи постмодерна: Сб. пер. и реф. / Сост. А. Р. Усанова. — Минск, 1996. — С. 6—31.
9. Добриневская А. И. Дидактический инструментарий учителя истории: логико-смысловые модели // История: проблемы выкладки. — 2009. — № 3. — С. 8—12.
10. Зинченко В. П. Гетерогенез творческого акта: Слово, образ и действие в «котле cogito» Когнитивный подход: Философия, когнитивная наука, когнитивные дисциплины. — М., 2008. — С. 375—434.
11. Князева Е. Н. Концепция инактивированного познания: Исторические предпосылки и перспективы развития // Эволюция, Мышление, Сознание. (Когнитивный подход и эпистемология) / Под ред. И. П. Меркулова. — М., 2004. — С. 308—349.
12. Князева Е. Н. Синергетический вызов культуре // Синергетическая парадигма: многообразие поисков и подходов / Редкол.: В. И. Аршинов (отв. ред.) и др. — М., 2000. — С. 243—261.
13. Красных В. В. «Свой» среди «чужих»: Миф или реальность? — М., 2003. — 375.
14. Ладенко И. С., Разумов В. И., Теслинов А. Г. Концептуальные основы теории интеллектуальных систем (систематизация методологических основ интеллектики). — Новосибирск, 1994. — 270 с.
15. Лекторский В. А. Эпистемология классическая и неклассическая. — М., 2001. — 256 с.
16. Лисеев И. К. Системная познавательная модель и современная наука // Системный подход в современной

науке: К 100-летию Людвиг фон Бергман: Сб. ст. / Отв. ред.: И. К. Лисеев, В. Н. Садовский. — М., 2004. — С. 69—80.

17. Лукашевич В. К. Философия и методология науки: Учеб. пособие. — Минск, 2006. — 320 с.

18. Меркулов И. П. Эволюция научного знания как информационный процесс // Философия, наука, цивилизация: К 65-летию акад. В. С. Степина: Сб. / Отв. ред. В. В. Казютинский. — М., 1999. — С. 132—144.

19. Меркулов И. П. Эпистемология (когнитивно-эволюционный подход). — СПб., 2003. — Т. 1. — 472 с.

20. Микешина Л. А. Представление знания и познавательной деятельности с помощью фреймов. Гносеологические смыслы такого подхода // Новые образы реальности и познания / Л. А. Микешина, М. Ю. Опенков. — М., 1997. — С. 109—123.

21. Микешина Л. А. Философия познания. Полемика главы. — М., 2002. — 624 с.

22. Микешина Л. А. Фундаментальный поворот в понимании структуры научного знания // Философия, наука, цивилизация: К 65-летию акад. В. С. Степина: Сб. / Отв. ред. В. В. Казютинский. — М., 1999. — С. 120—131.

23. Микешина Л. А. Эпистемология ценностей. — М., 2007. — 439 с.

24. Миницкий Н. И. Методы построения научного и образовательного исторического знания. — Минск, 2006. — 203 с.

25. Мячикова И. И. Этапы развития графических символов в контексте индоевропейских археологических структур. — Минск, 2006. — 355 с.

26. Перлов А. М. История науки: введение в методологию гуманитарного знания: Курс лекций. — М., 2001. — 308 с.

27. Розин В. М. Визуальная культура и восприятие. Как человек видит и воспринимает мир. — М., 1996. — 224 с.

28. Розин В. М. Семиотические исследования. — СПб.; М., 2001. — 256 с.

29. Степанов Ю. С. Словарь русской культуры. — 2-е изд., исправ. и доп. — М., 2001. — 990 с.

30. Степин В. С. Теоретическое знание. — М., 1999. — 743 с.

31. Холодная М., Гельфман Э., Демидова Л. О психологическом назначении школьного учебника // Когнитивное обучение: Современное состояние и перспективы / Под ред. Т. Галкиной, Э. Лоарера; пер. с фр. И. Ближниковой. — М., 1997. — С. 151—163.

32. Холодная М. А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. — Томск; М., 1997. — 392 с.

33. Челышкова М. Б. Теория и практика конструирования педагогических текстов: Учеб. пособие. — М., 2002. — 431 с.

34. Юлов В. Ф. Мышление в контексте сознания. — М., 2005. — 496 с.

Мікалай Мініцкі

МЕТАТЭАРЭТЫЧНЫЯ ВЫСНОВЫ ГУМАНІТАРНЫХ НАВУК І КАНСТРУАВАННЕ ГІСТАРЫЧНЫХ ВЕДАЎ (НАВУКОВЫ І АДУКАЦЫЙНЫ АСПЕКТЫ)

Рэзюмэ

У артыкуле зроблена спроба пабудавать кагнітыўную мадэль гуманітарных ведаў: знойдзены яе метатэарэтычныя высновы, вызначан базавы і пераходны ўзроўні. У рамках пабудовы гэтай мадэлі вырашаюцца задачы пераносу спосабаў пазнавальных дзеянняў з навуковай сферы ў адукацыйную. Аўтар лічыць, што галоўным аперацыйным сродкам гістарычнага пазнання з'яўляюцца кагнітыўныя структуры, якія ўтрымліваюць сэнсаствараныя пачатак, базавыя мадэлі і катэгарыяльны апарат. Даследаванне кагнітыўных практык звязана з канцэптуальнай распрацоўкай зместу адукацыйных фактараў: светапоглядам, культурай і духоўнымі каштоўнасцямі. Аналізуючы сучаснае становішча рацыяналізму, аўтар артыкула кіруецца прынцыпам дапаўняльнасці і заклікае адмовіцца не ад рацыяналізму самога па сабе, а ад яго застарэўшых канцэпцый, а галоўнае, ад абсалютызавання гэтай стратэгіі пазнання.

Nikolay Minitsky

THE METATHEORETICAL BASIS OF HUMANITARIAN SCIENCES AND CONSTRUCTION OF THE HISTORICAL KNOWLEDGE (SCIENTIFIC AND EDUCATIONAL ASPECTS)

Summary

In the article an attempt to make up the cognitive model of humanitarian knowledge has been made: metatheoretical foundations have been found, the basic and accidental levels have been singled out. While making up this model the tasks of the transition of the methods of cognitive actions from the scientific sphere to the educational one have been solved. The author considers that the main operational means of historical cognition are the cognitive structures that contain the metaconcept, the basic models and category device. The research of cognitive practices is connected with the conceptual work-out of the contents of humanitarian educational factors: the outlook, culture and spiritual values. Analyzing the modern condition of rationalism, the author of the article uses the complimentary principle and asks to reject not rationalism as it is, but, mainly, absolutisation of this strategy of cognition.