

разных исторических эпох. Особо значимым среди них явилось *Осеевое время*. Все предшествующее этому времени было, по мнению К. Ясперса, «как бы *подготовкой*», с которой фактически, а часто и вполне сознательно, соотносится все последующее. Мировая история человечества обрела здесь свою структуру (курсив мой. — В. М.) [10, с. 32, 251, 268]. Согласимся с ним, что эту ось, видимо, есть резон искать уже в *предцивилизационном периоде*, т. е. прежде всего в тех обществах, где возникли и существовали предпосылки для развития и осуществления *духовно-интеллектуального процесса*, наблюдаемого между 800 и 200 гг. до н. э.

Если на предшествующие осеевому времени периоды господства мифологии приходится *зарождение, формирование и становление интеллигенции*, то начиная с осеевого времени происходит процесс *увядания, угасания мифологической эпохи*. Появляется Человек нового типа, который сохраняется по настоящему время. Здесь отметим, что *древний мифический мир отступал медленно*, сохраняя при этом благодаря фактической вере в него народных масс свое значение в качестве некоего фона.

Известно, в эпоху Римской империи интеллигенция из тонкого малочисленного слоя превращается в представительный слой, который начинает занимать высокое престижное место в обществе. Это стало возможным, *во-первых*, в результате возрастания роли и значимости интеллектуального труда в огромном средиземноморском государстве, которое включало в свой состав тысячи мелких и крупных государств, культур, племен, народностей. *Во-вторых*, без проведения колоссальной интеллектуальной работы, как подчеркивает В. И. Кузищин, было просто невозможно осуществлять руководство уникальным государственным организмом, обеспечивать относительно спокойное развитие и держать под контролем многие социальные противоречия. Все это могла выполнить лишь *многочисленная, профессионально подготовленная интеллигенция*. Поэтому в Рим, центры провинций, крупные муниципии были стянуты лучшие интеллектуальные силы. На государственном уровне решались проблемы их образования и воспитания.

В целях осуществления этой насущной проблемы, пишет В. И. Кузищин, *рабовладельческий Рим пошел на беспрецедентный шаг*: наиболее смысленные, инициативные рабы отбирались и включались в состав римской интеллигенции. *Был создан особый слой рабской интеллигенции*. По предварительным подсчетам, в составе римской интеллигенции рабов — скульпторов, архитекторов, строителей, учителей, писателей, художников, философов — было не менее 40%. Объяснение этому парадоксальному факту В. И. Кузищин видит одно — «для решения животрепещущих проблем в развитии государственности, общества и культуры можно и нужно преодолеть застарелые предрассудки» [2, с. 32—33]. Эта точка зрения полностью совпадает и с моей собственной.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Квакин А. В.* Мифы и реалии истории русской интеллигенции // Интеллигент и интеллигентоведение на рубеже XXI века: итоги пройденного пути и перспективы: Тез. докл. X Междунар. науч.-теор. конф. 22—24 сентября 1999 г. Иваново, 1999.
2. *Кузищин В. И.* Существовала ли интеллигенция в античном обществе? // Интеллигент и интеллигентоведение на рубеже XXI века: итоги пройденного пути и перспективы: Тез. докл. X Междунар. науч.-теор. конф. 22—24 сентября 1999 г. Иваново, 1999.
3. *Маркс К., Энгельс Ф.* Соч., Т. 3: Немецкая идеология.
4. *Маркс К., Энгельс Ф.* Соч., Т. 20: Анти-Дюринг. Отдел II: Политическая экономия.
5. *Меметов В. С.* О некоторых дискуссионных проблемах российского интеллигентоведения // Нравственный императив интеллигенции: прошлое, настоящее, будущее: Тез. докл. Междунар. науч.-теор. конф. 23—25 сентября 1998 г. Иваново, 1998.
6. *Меметов В. С.* О проблеме дефиниций: от понятия интеллигенция к «прединтеллигенции» (Постановка вопроса) // Интеллигенция, провинция, Отечество: проблемы истории, культуры, политики: Тез. докл. Межгосуд. науч.-теор. конф. 24—25 сентября 1996 г. Иваново, 1996.
7. *Меметов В. С.* К первым итогам становления «интеллигентоведения» как самостоятельной отрасли научного знания // Актуальные проблемы историографии отечественной интеллигенции: Межвуз. респ. сб. науч. трудов. Иваново, 1996.
8. *Тейяр де Шарден П.* Феномен человека. Вселенская месса. М., 1991.
9. *Тойнби А. Дж.* Постигание истории. М., 1991.
10. *Ясперс К.* Смысл и назначение истории. М., 1991.

Н. И. Миницкий

Белорусский государственный педагогический университет им. М. Танка (Минск)

КОНЦЕПЦИЯ ПОСТРОЕНИЯ НАУЧНОГО И ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ИСТОРИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ

Обновление содержания и методологических оснований — одна из ведущих целей исторической науки и исторического образования. Изменение теоретико-содержательных оснований истории взаимосвязано с методологическими концепциями исторической науки. Многофакторность истории повлекла за собой требование многомерности методов ее познания и исследования. От односторонней

ориентации на формационный подход осуществляется переход к теоретико-методологическому плюрализму и поиску интегративных моделей в гуманитарных науках. Современные «повороты» в историческом исследовании (антропологический, когнитивный, лингвистический, синергетический, ризомный) создают предпосылки для обновления как объекта, так и средств исследования.

В методологии все более укрепляются позиции интегративного исследования, что ведет к синтезу специально-исторических и инновационных методов исторического исследования, что ведет к синтезу когнитивных практик гуманитарных наук. Особое внимание уделяется инновационным технологиям с использованием количественных, психоисторических, когнитивных, лингвистических, семиотических методов исследования исторических источников. Необходимы новые методологические подходы, задача которых состояла бы в стягивании в единое целое различных отраслей гуманитарного знания и создании метапредметов. На эту роль претендуют философия образования, мыследеятельностная педагогика и синергетика. Суть процесса состоит в выработке образцов образовательного знания. Для современной образовательной практики характерны интеграция ведущих учебных дисциплин и создание метапредметов. В обучении возрастает значимость познавательной деятельности.

Важность методологии для гуманитарных предметов очевидна, поскольку она позволяет соединить наличное знание и сферу его востребованности. Методологическое знание дает возможность решать проблемы перевода теоретических положений в практику познавательных действий, конструировать содержание учебных курсов истории и отбор средств познавательной деятельности. В силу этого становится необходимым теоретическое и практическое решение взаимодействия логики содержания и логики познания в обучении. Методологическая доминанта в образовательном знании отнюдь не означает игнорирования чисто методических аспектов учебного знания, наоборот, она объединяет их на новом качественном уровне. Очевидно, что одними методическими средствами этих задач не решить, необходимо обращение к комплексу междисциплинарных проблем и предметов. Общая задача состоит в нахождении связующего звена между историей и другими гуманитарными науками — необходима объединяющая их практикоориентированная теория. Стержневой основой, объединяющей эти начала, должна стать методология гуманитарного знания. Гуманитариям необходимо ответить на следующие кардинальные вопросы: каким образом соприкасаются между собой фундаментальные и прикладные проблемы в теории истории, методологии и методике ее преподавания, каковы проявления этого взаимодействия? Как ликвидировать разрыв между монодисциплинарной частнопредметной подготовкой и общеметодологической составляющей в содержании образования.

Одним из вариантов решения проблем является создание интегративных образовательных моделей, а также повышение дисциплинарного статуса методики преподавания и выход ее за пределы узких прикладных рамок. Историки предлагают перенести в обучение методы научного исследования. В педагогике звучат призывы к освоению различных типов мыследеятельности: проектирования, конструирования, управления, исследования. В методике обучения констатируют необходимость универсальных моделей исторического знания для создания качественно стабильных учебников и технологий обучения. В совокупности этих задач просматривается главная проблема — перевод научно-теоретического знания в образовательное и учебное. Как в науке, так и в образовании существует настоятельная потребность в разработке совокупности отдельных процедур, переводящих философскую или общенаучную теорию на язык конкретного научного действия.

Разработка операционального аспекта знания позволяет упорядочить хаос увеличивающегося объема знания, ориентироваться в нем, отбирать нужную информацию, конструировать и проектировать модели знания. Рост объема знания можно обуздать, став на принципиально новые позиции синергетического взаимодействия между хаосом и порядком. В историческом познании результатом такого взаимодействия являются интегративные модели, которые состоят из схем концептуальных подходов, категориального аппарата науки и исторических фактов. Эти модели имеют фундаментальную и прикладную функцию. Их теоретическое значение заключается в осмыслении глобальных исторических процессов. С применением различного рода моделей связано решение такой методологической проблемы, как необходимость ликвидации разрыва между знанием и мышлением. Назрела потребность перенести усилия методологов на исследование механизмов перевода социокультурных и соционаучных компонентов как регулятивных факторов на микроуровень конкретного научного действия. В образовательном назначении модели выступают средством внутренней интеграции содержания истории как предмета обучения, обеспечивая его целостность. Они становятся средством познавательной деятельности, критерием отбора и структурирования учебного материала.

Исследователей всегда привлекала проблема соотношения логической структуры и форм представления исторического знания. Возникла необходимость разработки способов перевода (перекодировки) одного вида знания в другой. В методологии научного познания проблемы когнитивной репрезентации отнесены к разряду тем, которые имеют фундаментальное значение. Наряду с осознанием актуальности проблем междисциплинарного синтеза истории констатируют отсутствие конкретных работ по этой тематике в исторических исследованиях.

К обсуждению нами предлагается практикоориентированная концепция построения научного и образовательного исторического знания. Она основана на междисциплинарном синтезе когнитивных практик гуманитарных наук: истории, методологии, философии образования, педагогики, психологии,

лингвистики и информационных технологий. Концепция включает следующие структурные компоненты: теоретико-методологические и философско-образовательные основания, когнитивные структуры исторического и гуманитарного знания, методы построения и формы представления исторического знания. Главное практическое предназначение концепции: решение проблемы перевода теоретико-методологического знания в практику познавательных действий в исторической науке и историческом образовании. В целом значимость концепции состоит в интеграции рационального, экзистенциального и операционального аспектов исторического научного и образовательного знания.

Основные теоретико-методологические положения концепции:

1. Концепт «структура и процессы» остается в центре внимания представителей различных теоретических построений. Он является исходным структурообразующим элементом построения любых отраслей гуманитарного, в том числе исторического знания. Построение и представление знания следует интерпретировать как взаимодействие вербально-логической и знаково-символической форм. Обе формы рассматриваются как равнозначные. Все это позволяет отнести репрезентацию к числу фундаментальных свойств познания, что свидетельствует о качественном изменении стратегии рациональности и повышает ее роль в историческом познании.

Структуры познания являются основой для построения различного вида когнитивных моделей (теоретических схем, конструкторов, концептов и т. п.). Когнитивная модель понимается как отражение объекта познания и служит средством его познания и преобразования. Этот подход находит подтверждение в современной теории познания со стороны представителей различных гуманитарных наук, которые объединены проблемами конструирования знания. Обращение к новому пониманию природы и функций структур знания является одним из вариантов преодоления кризиса традиционной рациональности — разрыва между уровнями теоретического мышления и практикой познавательных действий в исторической науке и образовании.

2. К исходным положениям образовательной парадигмы следует отнести принцип «восхождения ко всеобщему» и субъективизацию знания, концепт «структура и процессы», а также понятия «междисциплинарность», «фундаментальность», «целостность», «репрезентативность» и «операциональность». Все они представляют собой методологический инструментарий для построения исходного начала интеграционных моделей исторического образовательного знания.

Понятие «образовательное знание», концепт «структура и процессы», категории гуманитарного знания вместе составляют философско-образовательную основу исторического знания. Наличие этой основы построения знаний предполагает создание базовых структур знания, характерных для исторического образования. Философия образования позволяет историкам начать работу по созданию механизма перевода теоретического знания в практику познавательных действий и управления когнитивными процессами.

3. Базовый уровень исторического познания представлен моделями концептуальных подходов и моделями истории как науки. Наиболее разработанные из них — структуры концептуальных подходов. Каждый из концептуальных подходов имеет приоритетные признаки: формационный — системность; цивилизационный — многомерность; культурологический — антропологичность; аксиологический — духовные и материальные ценности. Отсюда вывод о невозможности ориентации на один какой-либо признак и необходимость обращения к многомерности в построении исторического научного и образовательного знания. Выбор методологических подходов и концепций зависит от задач, стоящих перед исследователем, и состояния источников. В построении интегративных моделей истории как учебного предмета теоретико-методологический аспект должен учитываться наравне с ценностно-целевым, системным и процессуальными компонентами образовательного знания.

В исторической науке и образовании многомерные интегративные модели объединяют исходные принципы предметного содержания науки, модели концептуальных подходов, исходные, базовые и проходящие понятия, а также их функциональное предназначение. Эти модели служат связующим звеном между общенаучными принципами и частнонаучным историческим знанием, являются средством операционализации знания и формой его представления. Модельное представление исторического знания в целом характеризуется категориальностью теоретического мышления, концептуальностью содержания и операциональностью познавательных действий.

4. Современное состояние методологической науки позволяет рассматривать детерминизм глобальных структур в истории и случайность структур повседневности как взаимодействие объективных и субъективных факторов в истории. В методологии истории разработка структур повседневной истории значительно отстает от структурирования моделей концептуальных подходов. Это объясняется тем, что предметом изучения в истории повседневности является субъективное и случайное в жизни человека, которое имеет гносеологический статус неявных форм и структур. В образовательном плане изучение истории повседневности позволяет обратиться через изучение обычаев, традиций, интересов к личности человека, его чувственным формам познания. Как структуры глобальных исторических процессов и понятий, так и структуры повседневной истории служат познанию единства объективного и субъективного, сознательного и подсознательного в историческом познании. Абсолютизация какой-либо из сторон познания приводит лишь к ослаблению позиций историка.

5. Междисциплинарное исследование проблем построения и представления знаний в герменевтике, лингвистике, когнитивной психологии, истории и информатике позволило выделить исходный, базо-

вый и преходящий уровни построения структур содержания текста. Структурирование текста отражает его понимание и возможности интерпретации. Применение психолингвистических приемов позволило исследователям найти эмотивную составляющую текста исторического источника, выделить и разработать его эмоционально-смысловую доминанту. Наличие специальной технологии способствовало нахождению дополнительных аргументов в пользу известного утверждения о совпадении смысловой логики текста со скрытым влиянием на подсознание читателя фоносемантической характеристики звуков. Все это приводит к обобщающему выводу о взаимодействии сознательного и бессознательного на вербально-логическом и знаково-символьном уровнях восприятия информации.

Разнообразие структурных форм представления знания в информационных технологиях — фреймов, гипертекста, сценариев и т. п. — позволило сформировать качественно новое понятие «многомерности». В итоге междисциплинарного синтеза методов гуманитарных наук получена теоретико-методологическая интегративная основа для операциональных познавательных действий в информатике, служащая средством обработки огромных массивов однотипных источников. Интеграция способствует преодолению односторонности рационализма в историческом познании и представлению информации в культурологическом и антропологическом спектрах.

6. В области источниковедения интегративное моделирование текста позволяет найти оригинальные аспекты и идеи в известных исторических источниках. Это становится возможным на основе совмещения логической, смысловой и эмотивной составляющих текста, охватывающих рациональное и подсознательное восприятие текста. Обнаружение подобных закономерностей и качеств текста в гуманитарных науках позволяет сделать общий вывод о необходимости в историческом познании уделить внимание междисциплинарным способам и средствам обработки гуманитарного знания. Введение категориального аппарата гуманитарных наук следует осуществлять, сохраняя специфику исторического знания.

Для перевода теоретико-методологических положений в практику научных и образовательных действий предлагается следующий механизм: выделение категорий содержания науки или образования, разработка концептуальных моделей, создание логико-понятийного инструментария, построение динамических интегративных моделей объектов познания. Рассмотренные типы когнитивных структур и операции с ними позволяют видеть в структурах знания гуманитарных наук теоретико-методологическую основу интегративной модели исторического знания.

7. Историческое образовательное знание ориентируется на концептуальное конструирование предметной модели гуманитарного знания и формирует картину мира. Особенность учебного знания связана с построением из понятийных структур элементарной системы знаний, с приобретением умений и навыков обработки знания самими учащимися. Механизм перевода теоретических положений в сферу учебно-познавательной деятельности включает отбор фактического содержания обучения, формирование концептуальной структуры знания, дидактическую обработку материала, организацию и формы представления учебной информации. В основе учебного текста лежат различного рода знаниевые конструкции: логические связи, семантические структуры, концептуальные модели.

Применение многомерных методов исследования и современных информационных технологий для обработки учебного текста дает возможность эффективного использования его скрытых потенциальных возможностей (информативности и экспрессивности). Взятый из психолингвистики и частично разработанный нами психолингвистический инструментарий послужил выяснению максимальной близости текста к стандартной статистической структуре языка изложения. Психолингвистическая и информационная обработка текста учебника позволила приступить к решению проблемы его сложности с совершенно новой стороны: влияния на подсознание учащегося. Проблема доступности текста стала решаемой на новых научно-теоретическом и технологическом уровнях. Анализ форм представления информации в учебных изданиях по истории позволил провести их классификацию и выделить ее линейный, концентрический и синхронологический типы.

8. Изучение идеи использования знака и символа в историческом исследовании и обучении позволило рассмотреть информацию и познавательную деятельность как единую систему образно-символьных средств и операциональных методик. В этой системе репрезентация является одной из форм познания, обладающей своей спецификой и типом познавательной деятельности. Вполне очевидно, что современная научная и образовательная парадигмы истории развиваются как новый вид знания, возникший в результате интеграции различных видов гуманитарных наук, объединенных единством логики, образа, эмоций и действия.

В дидактической литературе следует увеличить долю знаково-символьной информации в учебных изданиях, необходимо реализовать структурно-логические, текстовые и психолингвистические способы обработки учебного текста. Их применение изменит культуру информационного пространства учебных изданий, позволит учесть психологические типы восприятия информации и будет способствовать совершенствованию управления процессом усвоения и переработки знания.

Таким образом, к числу наиболее значимых результатов исследования относится: а) создание механизма для перевода теоретико-методологических положений в практику познавательных действий; б) выделение и разработка когнитивных моделей концептуальных подходов в истории, предмета исторической науки и учебного предмета; в) выделение особого типа гуманитарного знания — интегратив-

вый и переходящий уровни построения структур содержания текста. Структурирование текста отражает его понимание и возможности интерпретации. Применение психолингвистических приемов позволило исследователям найти эмоциональную составляющую текста исторического источника, выделить и разработать его эмоционально-смысловую доминанту. Наличие специальной технологии способствовало нахождению дополнительных аргументов в пользу известного утверждения о совпадении смысловой логики текста со скрытым влиянием на подсознание читателя фоносемантической характеристики звуков. Все это приводит к обобщающему выводу о взаимодействии сознательного и бессознательного на вербально-логическом и знаково-символьном уровнях восприятия информации.

Разнообразие структурных форм представления знания в информационных технологиях — фреймов, гипертекста, сценариев и т. п. — позволило сформировать качественно новое понятие «многомерности». В итоге междисциплинарного синтеза методов гуманитарных наук получена теоретико-методологическая интегративная основа для операциональных познавательных действий в информатике, служащая средством обработки огромных массивов однотипных источников. Интеграция способствует преодолению односторонности рационализма в историческом познании и представлению информации в культурологическом и антропологическом спектрах.

6. В области источниковедения интегративное моделирование текста позволяет найти оригинальные аспекты и идеи в известных исторических источниках. Это становится возможным на основе совмещения логической, смысловой и эмоциональной составляющих текста, охватывающих рациональное и подсознательное восприятие текста. Обнаружение подобных закономерностей и качеств текста в гуманитарных науках позволяет сделать общий вывод о необходимости в историческом познании уделить внимание междисциплинарным способам и средствам обработки гуманитарного знания. Введение категориального аппарата гуманитарных наук следует осуществлять, сохраняя специфику исторического знания.

Для перевода теоретико-методологических положений в практику научных и образовательных действий предлагается следующий механизм: выделение категорий содержания науки или образования, разработка концептуальных моделей, создание логико-понятийного инструментария, построение динамических интегративных моделей объектов познания. Рассмотренные типы когнитивных структур и операции с ними позволяют видеть в структурах знания гуманитарных наук теоретико-методологическую основу интегративной модели исторического знания.

7. Историческое образовательное знание ориентируется на концептуальное конструирование предметной модели гуманитарного знания и формирует картину мира. Особенность учебного знания связана с построением из понятийных структур элементарной системы знаний, с приобретением умений и навыков обработки знания самими учащимися. Механизм перевода теоретических положений в сферу учебно-познавательной деятельности включает отбор фактического содержания обучения, формирование концептуальной структуры знания, дидактическую обработку материала, организацию и формы представления учебной информации. В основе учебного текста лежат различного рода знаниевые конструкции: логические связи, семантические структуры, концептуальные модели.

Применение многомерных методов исследования и современных информационных технологий для обработки учебного текста дает возможность эффективного использования его скрытых потенциальных возможностей (информативности и экспрессивности). Взятый из психолингвистики и частично разработанный нами психолингвистический инструментарий послужил выяснению максимальной близости текста к стандартной статистической структуре языка изложения. Психолингвистическая и информационная обработка текста учебника позволила приступить к решению проблемы его сложности с совершенно новой стороны: влияния на подсознание учащегося. Проблема доступности текста стала решаемой на новых научно-теоретическом и технологическом уровнях. Анализ форм представления информации в учебных изданиях по истории позволил провести их классификацию и выделить ее линейный, концентрический и синхронологический типы.

8. Изучение идеи использования знака и символа в историческом исследовании и обучении позволило рассмотреть информацию и познавательную деятельность как единую систему образно-символьных средств и операциональных методик. В этой системе репрезентация является одной из форм познания, обладающей своей спецификой и типом познавательной деятельности. Вполне очевидно, что современная научная и образовательная парадигмы истории развиваются как новый вид знания, возникший в результате интеграции различных видов гуманитарных наук, объединенных единством логики, образа, эмоций и действия.

В дидактической литературе следует увеличить долю знаково-символьной информации в учебных изданиях, необходимо реализовать структурно-логические, текстовые и психолингвистические способы обработки учебного текста. Их применение изменит культуру информационного пространства учебных изданий, позволит учесть психологические типы восприятия информации и будет способствовать совершенствованию управления процессом усвоения и переработки знания.

Таким образом, к числу наиболее значимых результатов исследования относится: а) создание механизма для перевода теоретико-методологических положений в практику познавательных действий; б) выделение и разработка когнитивных моделей концептуальных подходов в истории, предмета исторической науки и учебного предмета; в) выделение особого типа гуманитарного знания — интегратив-

ных когнитивных моделей, служащих структурообразующим средством построения содержания исторической науки и образования; г) применение инновационных способов психолингвистической обработки исторического текста, позволяющих воспринимать информацию на сознательном и подсознательном уровнях; д) теоретическое обоснование взаимодействия вербально-логической и знаково-символической форм представления знания.

Полученные результаты исследования способствуют решению следующих научно-теоретических проблем: а) методологическому обновлению исторической науки и содержания образования; в) обеспечению единства фундаментального и прикладного аспектов исторического знания; г) ликвидации разрыва между теоретико-методологическими построениями и познавательной практикой; д) реализации взаимодействия рациональной, экзистенциальной и операциональной философских традиций в исследовательской и образовательной практике историка.

Ю. У. Несцяровіч

*Беларускі навукова-даследчы інстытут дакументазнаўства
і архіўнай справы (Мінск)*

ДА ПРАБЛЕМЫ ВЫЗНАЧЭННЯ СУБ'ЕКТА ГІСТАРЫЧНЫХ ПАДЗЕЙ У МЕЖАХ МЕТАДАЛОГІІ ГІСТОРЫІ

Праблемай не толькі гістарыясофіі, але і метадалогіі гісторыі з'яўляецца вызначэнне суб'екта гістарычных падзей. Калі вызначэнне яго ў межах гістарыясофіі датычыцца апісання і тлумачэння сусветна-гістарычнага працэсу, то ў межах метадалогіі гісторыі — канкрэтна-гістарычных працэсаў і з'яў. Вызначэнне суб'екта гістарычных падзей у межах метадалогіі гісторыі дазваляе рабіць тлумачэнне гістарычных з'яў і выкладанне гістарычных працэсаў больш строгім.

Засяродзім увагу на тым, якія суб'екты гістарычных падзей фігуруюць, у прыватнасці, у такім раздзеле гісторыі Беларусі, як гісторыя беларускай дзяржаўнасці. Такімі суб'ектамі бяруцца беларускі этнас, дзяржаўныя ўтварэнні (напрыклад, Полацкае княства), дзяржава (ВКЛ), беларускія землі ў складзе ВКЛ, беларускі народ, Беларусь, гл.: [1, с. 22, 44, 62, 79, 119]. Пры такім выдзяленні адпаведна адпавядаюць адпавядаюць этналогіі (паняцця этнасу), паліталогіі (паняцця дзяржавы), гістарыясофіі (паняцця народа) альбо ўвогуле ад няпэўных канструктаў — «землі пэўнай дзяржавы (этнасу)», краіны.

Лічым мэтазгодным пры вырашэнні праблемы суб'екта гістарычных падзей адрозніваць паняцці суб'екта грамадскай дзейнасці, суб'екта грамадскай свядомасці і субстрата грамадскага жыцця. Ніжэй у кароткім крытычным аглядзе грамадазнаўчай літаратуры прадставім як мага шырэйшы спектр утварэнняў, разглядаемых як суб'екты гістарычных падзей.

Стандартнай з'яўляецца фармулёўка, падобная да наступнай: «Чалавечая гісторыя — гісторыя не толькі дзяржавы, выдатных асоб і ідэй, але таксама гісторыя народаў-этнасаў, якія ўтвараюць дзяржаву, выдзяляюць са свайго асяроддзя выдатных дзеячаў...» [2, с. 361]. Паводле анталогічнага падыходу да аналізу паняццяў этнасу, канкрэтных этнасаў ў сярэднявеччы, новы і навіны перыяды гісторыі належаць вызначаць толькі як субстраты, але не як суб'екты гістарычных падзей. Паводле ўжывання дзейнаснага падыходу ў этналогіі этнасы, калі элімінаваць з паняцця этнасу гістарыясофскі змест, прадстаўляюцца супольнасцямі, аб'яднанымі ідэяй адзінства паходжання, культурнай еднасці, якія працягваюцца на ментальным узроўні.

Абгрунтаванне суб'ектаў грамадскай дзейнасці і гістарычных падзей у вучэбнай і навуковай літаратуры недастаткова крытэрызуецца. Так, расійскі філосаф Г. В. Драч у параграфі «Анталогія культуры» падручніка для студэнтаў ВДУ па культуралогіі адрознівае, хаця без тлумачэння і невыразна, супольнасці і арганізаваныя грамадскія ўтварэнні, спяроджаючы, што: «...суб'ектамі сацыяльнай агульнасці (перакладаем рускамоўнае слова «общности» як «агульнасці», але не як «супольнасці», інакш атрымліваецца таўталогія, калі не абсурд. — Ю. Н.) выступаюць не толькі «супольнасці» (класы, этнасы, субэтнасы, прафесійныя групы, пакаленні і г. д.), але і ўстановы, арганізацыі, аб'яднанні (дзяржавы, партыі, саюзы, камерцыйныя групы), а пасля непазбавна і зыходзячы з недыферэнцыраванага, няпэўнага паняцця дзейнасці, дадае: «...ланцужок суб'ектаў дзейнасці: індывід (асоба), малая (кантактная) група, сацыяльныя інстытуты, арганізацыі і аб'яднанні, класы, іншыя суб'екты сацыяльнага расслаення (стратыфікацыі), этнасы, краіны-дзяржавы, рэгіянальныя суграмадствы, чалавечтва (радавы суб'ект)» [3, с. 88].

Калі не ствараць паняцце сацыяльнай дзейнасці толькі на падставе лагічнага падыходу, то паняцці суб'екта гістарычнага працэсу і суб'екта сацыяльнай дзейнасці будуць па аб'ёме амаль супадаць. Акрамя этнасаў, непрымальным з'яўляецца канстытуіраванне суб'ектам сацыяльнай дзейнасці сацыяльных класаў, паколькі паняцце сацыяльнага класа — канструкт, выдзяляемы ў выніку аналізу грамадскіх з'яў, якому нельга паставіць у адпаведнасць рэальныя грамадскія ўтварэнні. У канкрэтных падзеях (напрыклад, пэўных сялянскіх паўстаннях, паўстаннях рабоў) удзельнічаюць не класы (напрыклад, сяляне,