

«Историческое образование»: к вопросу определения

Ю. В. Новак,
аспирант,
Республиканский институт высшей школы

Многообразие трактовок понятия «историческое образование» наследуется из множества трактовок понятия «образование», которое сложилось в социогуманитарном знании. Так, в социологии образование предстает в первую очередь как социальный институт или как система образования. В педагогике к этим трактовкам присоединяются смыслы процессуальности, деятельности и образованности как некоего результата совместных познавательных и практических усилий обучающего и обучаемого. Философия же примет все приведенные трактовки, отдавая предпочтение тому или иному толкованию образования исходя из требований метода или предмета своего исследования.

Следует отметить, что историки, которые чаще, чем кто-либо, пишут об историческом образовании, меньше, чем хотелось бы, дают ему точное и ясное определение. Чаще можно видеть функциональное определение исторического образования, суть которого пытаются обозначить через перечисление или указание основных задач (познавательных либо социальных), которые надеются решить с его (исторического образования) помощью. И если историк или педагог не дает четкого определения историческому образованию, о котором пишет, то данное упущение в какой-то мере компенсируется присутствием эмпирических данных в самом тексте, на которые и опираются исследователи. Эмпирическая и фактическая составляющие и проясняют в целом значения употребляемых неэксплицированных понятий.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 21.06.2022.

Сложнее дело обстоит с философией и философией. Представим себе ситуацию, что наш воображаемый философ любит читать книги, но никогда не работал в архиве (как это делает историк) или никогда не преподавал и не имеет педагогического опыта, который есть у практикующего педагога. Но, как и любой другой человек, живущий в обществе, он образован и образовывается, т. е. непосредственно включен в процесс образования. Эта включенность дает ему возможность рассмотреть образование из него самого, феноменологически, с опорой на достижения, полученные по этой теме в смежных социогуманитарных науках.

Общественная потребность в историческом образовании складывается не сразу. Для этого человечеству необходимо было пройти долгий путь образовательной практики, не предполагающей историю в качестве предмета обучения. Изменения происходят в эпоху Возрождения, когда вместе с возрождением античных ценностей и идеалов переосмысливается ценностный статус самого человека. По мысли русского историка, социолога и педагога Н. И. Кареева, именно в гуманистической традиции Ренессанса закладываются основы европейского «общего образования» [1, с. 25–26]. В этот период образование осмысливается как фундаментальная человеческая потребность, не принадлежащая какой-то отдельной подсистеме или институту. Здесь впервые появляется идея «школы для человека», зарождающаяся не «в недрах государства, а в недрах самого общества» [1, с. 25].

Впервые идеалом общего образования становится «обладание идейным достоянием своего времени», или, по-другому, определенным уровнем духовного развития своей эпохи. Причем, как отмечает Н. И. Кареев, в самом обществе постановка вопроса о защите духовных потребностей личности исходит не из семьи, а из такой социальной группы, как интеллигенция [1, с. 27]. Именно последняя заинтересована в том, чтобы с помощью образования сохранять и воспроизводить максимально возможный уровень духовного развития личности (и цивилизации) на конкретном этапе развития общества. Этот принцип вполне применим и к историческому образованию, которое настолько же «образование», как и любое другое. Все остальные функции, которые могут приписываться историческому образованию, будут вторичны по отношению к первичной стратегической цели, которая ставится перед ним, а именно удовлетворение духовных потребностей личности и их развитие. Под «остальными функциями» образования здесь подразумеваются все общественно полезные и адаптационные навыки (профессиональные, гражданские, моральные). И вот оказывается, что они имеют подчиненный характер требований в отношении первичной цели образования.

Это важное замечание для нашего исследования, так как оно указывает на изначальную принципиальную

возможность образования быть в формах своего осуществления многообразным (как многообразны формы осуществления личности) и автономным (т. е. не быть собственностью какой-либо одной социальной группы или структуры, например, государства или церкви).

Свойство автономности образования в несколько радикальной форме изложения отстаивает богослов, педагог, философ и социальный критик Иван Иллич, представитель критико-эмансипаторского направления философии образования 70–80-х гг. XX в. Он разрабатывает понятие «deschooling», программу «дескуляризации общества», согласно которой существующая система образования современного капиталистического общества должна быть лишена монополии на определение и интерпретацию ведущих социальных ценностей и идеалов [2, с. 16–17]. Провокационное предложение И. Иллича не служит призывом к уничтожению школьного образования как такового. Образование, по И. Илличу, не тождественно системе образования или, если выразиться его языком, «обучающей школе-машине», характеризующейся такими минусами, как бюрократизация, индустриализация и ритуализация школы [3]. Образование как феномен, как фундаментальная потребность человека в самоопределении, формировании своего образа через развитие личности гораздо шире и многообразнее любых институциональных образовательных форм. Именно эту широту и многообразие образования и отстаивает И. Иллич.

В одном из своих определений образование рассматривается как «функция социума, обеспечивающая воспроизводство и развитие самого социума и систем деятельности» [4, с. 114]. И как функция социума образование распределено по всей системе человеческих отношений, не сводимо только к его организованным формам в виде специальных социальных институтов. Методолог В. Мацкевич отмечает, что «локализация функции образования исключительно в институтах, отвечающих за ее реализацию (как раз то, о чем пишет И. Иллич. – Ю. Н.), снижает адаптивность и жизнеспособность социальной системы в целом, ограничивает ее развитие, может приводить к культурному упадку, регрессу и деградации. В жизнеспособных и динамичных обществах в реализации функции образования в той или иной форме задействованы все структуры, институты и социальные субъекты» [4, с. 114].

Обе указанные трактовки образования – узкая (образование как институт) и широкая (образование как фундаментальная человеческая деятельность или как функция социума) – применимы и к историческому образованию. Действительно, говоря об историческом образовании, зачастую имеют в виду процесс его институализации, его представленность в определенной форме и организации, реализуемых на разных уровнях (средней и высшей школы), в образовательных стандартах и учебных программах. Наряду с этим су-

ществует и расширительная трактовка исторического образования, позволяющая включить в себя разнообразные формы исторического опыта людей (устная история, региональная история, история повседневности, коллективная память и т. д.), акцентируя внимание на субъективном переживании (присвоении) данного опыта, осмыслении и осознании в рамках индивидуального исторического сознания факта достижения нового уровня интеграции для всего человечества, единства и динамики исторического процесса.

Именно переживание и осознание достижения нового уровня социального единства, в первую очередь политического, а не культурного или духовного, представитель немецкой гуманитарной педагогики Эрик Венигер видел не только в качестве цели исторического образования, но и цели педагогики в целом. Трактовка Э. Венигера шла вразрез со «знаниевой», научной трактовкой цели исторического образования, популярной и распространенной в среде учителей истории первой половины XX в. Преподавание истории рассматривалось как чистое отражение исторической науки, и прогресс в «исторической образованности» отдельной личности заключался в расширении, умножении и углублении запасов исторического знания. К слову, упоминаемый выше Н. И. Кареев не разделял данную (научную) точку зрения на предназначение исторического образования, делая немаловажное уточнение, что запас приобретенного и усвоенного исторического знания в конечном итоге должен привести к качественной духовной трансформации человека, «к полноте его жизни» [1, с. 16–19]. Э. Венигер же полагал, что историческая дидактика не может быть свободной от реализации актуальных социальных задач и должна быть переориентирована на принцип политического образования. Цель исторического образования не в том, чтобы передавать достоверное знание, а в том, чтобы создавать единство и интеграцию народа как единого целого (национального, политического) [5; 6]. При таком подходе научное историческое знание играет всего лишь вспомогательную, утилитарную функцию.

Если посмотреть на обе трактовки исторического образования, в них можно увидеть сходство: историческое знание возникает как потребность в фиксации некоего нового состояния единства, достигнутого человеческим обществом на определенном этапе своего развития. Только в «знаниевой» трактовке исторического образования целью достижения такого единства будут духовные ценности (общечеловеческие ценности), а в условно «героической» трактовке цель единства и интеграции будет более утилитарной, идеологически окрашенной.

Изначальную принципиальную идеологическую ангажированность исторического знания в качестве его специфической черты отмечают многие исследователи. Так, российские историки в учебном пособии

по историографии истории России отмечают, что «зависимость историографии от политики проявлялась на всех этапах развития, начиная с летописного периода» [7, с. 17]. Можно привести пример с содержанием текста «Повести временных лет», анализ которого выявил его многослойность. Это связано с тем, что свод со временем переписывался, дополнялся согласно цели освещения основной темы – показать становление Древнерусского государства, его политический и культурный расцвет. Материал, находящийся в разнообразных и противоречивых источниках, «перерабатывался, нужное оставлялось, а то, что не относилось к теме, отбрасывалось» [7, с. 39]. В «Повести временных лет» достаточно полно отражены именно политические события того времени, тогда как общественная жизнь не привлекает внимания летописца. То есть с помощью исторического знания формируется не просто модель прошлого, а определенная модель прошлого, в данном случае патетико-героическая. В вопросе определения понятия «историческое образование» эта специфическая черта исторического знания (идеологическая ангажированность) проявляется в том, что в само определение списком добавляются различного рода социальные задачи, которые должны быть решены с помощью исторического знания: передача культурного и социального опыта, обучение и воспитание не только в интересах личности, но и в интересах общества и государства, нравственное и патриотическое воспитание и т. д.

Несмотря на очевидно преследуемую идеологическую цель, «Повесть временных лет» не следует ей полностью, сохраняя в своей структуре «присутствие» другой интерпретации исторической реальности, а именно протонаучной, «знаниевой». Это выражается в том, что, например, внутри самого текста летописец приводит различные толкования одного и того же исторического события и пытается при этом критически дать им оценку. «Несмотря на тенденциозное отношение к отдельным личностям и тем или иным историческим событиям, летописец порой приводит различные версии описываемого, при этом не только высказывая свое мнение, но и аргументируя его. Таким образом, уже на заре отечественной историографии появился труд, основанный на использовании большого количества источников, которые были подвергнуты критической переработке» [7, с. 40–41].

Как видно из приведенного выше примера, вопрос определения исторического образования затрагивает попутно и перманентно тему соотношения образования и науки: насколько историческое образование должно быть научным; должны ли образовательные практики подчиняться целям научной деятельности либо же, наоборот, историческая наука есть лишь новая, более развитая форма удовлетворения и выражения образовательных потребностей личности. Ответы на эти вопросы во многом будут зависеть от того,

что мы подразумеваем под образованием, наукой и научностью знания. Ведь понятия общественности историчны и конкретизируются в сложносоставных социокультурных отношениях и контекстах.

Общеизвестен факт, что теоретические и практические проблемы образования актуализируются в ситуациях кардинальных социальных изменений, влекущих за собой переустройство нормативных оснований общества в целом. Так, Н. И. Кареев в своем философско-методологическом анализе состояния исторического образования в России на начало XX в. отмечает в качестве причин, существенно повлиявших на трансформационную динамику образовательного процесса в Европе и России, свершившуюся социальную революцию и Первую мировую войну. Подобного рода исторические события заставляют пересмотреть или поставить под вопрос существующие в обществе символические, ценностные и смысловые позиции, которые занимают социальные элементы по отношению друг к другу. Это же касается и отношений исторической науки и исторического образования.

В российском историческом академическом сообществе в начале XX в. эта тема активно обсуждается на страницах «Исторического обозрения» (Я. Г. Гуревич, Н. И. Кареев, С. П. Сингалевич, Я. С. Кулжинский, В. Я. Уланов) и получает свое выражение в постановке вопроса о правомерности противопоставления истории как преподавания истории как науке [1, с. 42–61]. Н. И. Кареев отмечает, что такое противопоставление неправомерно. Если уж противопоставлять чему-то историю как науку, то не истории как преподаванию, а истории как искусству, так как «развитие исторической литературы шло от художественности к научности», а чисто научный, теоретический интерес к истории и на уровне общества, и на уровне индивидуального существования «появляется и развивается лишь на известной ступени умственного развития» [1, с. 46]. Тем не менее он считает, что историческая наука никогда не устранист исторической литературы (данный тезис впоследствии многократно подтвердился в лингвистических исследованиях второй половины XX в.), так как для целей образования первичный этап ознакомления с историческим знанием требует более конкретного, наглядного, более доступного и занимательного представления и выражения «для рядового любителя исторического чтения». А для этого больше подходит «литературная версия истории» (в современной терминологии ее называют историей-нарративом, историей-рассказом, историей-повествованием), которая представляет собой сочетание исторической правды и вымысла.

Начальное историческое образование не должно быть абстрактно теоретическим, и точно так же не должно быть только мифом, легендой и сказкой или историческим анекдотом. Задача литературной версии истории состоит не в том, чтобы непременно дать

точное историческое знание, а в том, чтобы сформировать первоначальный интерес к такого рода знанию, сформировать первичное представление о нем [1, с. 48]. Подача исторического знания в средней и высшей школах отличается не степенью научности преподавания истории (историческое образование любого уровня должно ориентироваться на соответствие «фактической истине»), а духовными потребностями, необходимость в удовлетворении которых требуется на определенной ступени развития личности. По версии историка В. Я. Уланова, единство всех этапов исторического образования обеспечивается не единством цели, а единством объекта изучения – прошлого. Но прошлое выступает объектом исследования и для исторической науки, следовательно, указания одного этого признака для определения специфики исторического образования будет недостаточно. Также специфику исторического образования пытаются определить через отношение истории к принципу номотетичности (Я. Г. Гуревич, В. Я. Уланов, Я. С. Кулжинский) и идеографичности (Н. И. Кареев), тем самым попутно демонстрируя отношение национальной историографической традиции к ключевым тенденциям развития европейской и мировой исторической мысли, в частности к дискуссии по этому поводу в рамках Баденской школы неокантианства (В. Виндельбанд, Г. Риккерт).

Таким образом, по Н. И. Карееву, главным фактором для исторического образования, где история рассматривается как учебный предмет, будет определение стратегической цели образовательной деятельности, и эта цель коррелирует в большей степени с целью общего образования (социальное производство), чем с целью исторической науки (производство знания) [1, с. 62]. Кроме того, Н. И. Кареев подчеркивает (и для нашего рассуждения это также важно), что приобретать историческое знание можно различными путями: не только через систему школьного или университетского образования, но и через другие социальные институты (семью, церковь, политику), социальную коммуникацию, путешествия, музеи и т. п. С его точки зрения (и мы ее разделяем), историческое образование не может быть вложено в определенные рамки и быть сведено к чему-то законченному, единому, цельному и простому по своему составу [1, с. 62]. Для того чтобы предположить возможность такого единообразия и завершенности исторического образования, необходимо допустить завершенность общественного процесса, в который включен сам человек и как его объект, и как его субъект. Принципиальная открытость и незавершенность исторического и общественного процессов базируются на экзистенциальной незавершенности самого человека, которому еще только предстоит стать человеком, личностью, осуществившись, оформившись в пайдею. Последняя понимается здесь как формирование человека на основе его приобре-

тия к предельному уровню человечности, который может быть достигнут (осознан, пережит, претворен в практике) и выражен в различных культурных формах, видах деятельности и общественных отношениях конкретного исторического периода и конкретной национально-культурной традиции.

Подводя итог, можно отметить следующее:

1. При определении понятия «историческое образование» ключевую роль играет прояснение стратегической цели, ради которой данный тип образования выделялся в самостоятельную общественную деятельность. Стратегически историческое образование в большей степени коррелирует с целью общего образования (социальное производство, формирование личности), чем с целью научной деятельности (производство знания).

2. Цель исторического образования ориентирована в равной мере как на общественные, так и на индивидуалистические потребности, причем последние выбираются в качестве исходного пункта образовательной деятельности, так как развитие личности и ее духовные потребности (познание, творчество, свобода, полнота осуществления) в приоритете.

3. Понятие «историческое образование» исторично: обращение к анализу его значения тесно связано с динамикой общественной жизни, которая будет давать историческому образованию основания в виде ценностей и идеалов (научных или идеологических в широком смысле этого слова). Специфическое свойство исторических текстов (быть одновременно и историей-знанием, и историей-рассказом) позволяет сделать крен как в одну, так и в другую сторону.

4. В философии образования историческое образование трактуется узко (как система образования) и широко (как функция общества), и именно во втором смысле историческое образование может реализовываться посредством всего спектра институтов, отношений и социальных субъектов, что в итоге не просто обогащает обучаемого, а меняет качество его личности. Объект образования становится полноценным субъектом.

5. Историческое знание возникает как потребность в фиксации некоего нового состояния единства в исторической динамике, достигнутого человеческим обществом на определенном этапе своего развития. «Знаниевая» трактовка исторического образования, будучи сформулирована интеллигенцией, цель достижения такого единства будет видеть в защите духовных ценностей (общечеловеческих ценностей), а условно «героическая» трактовка – в утилитарных, конъюнктурных, идеологически окрашенных, социально ангажированных. Во втором случае не только историческое знание, но и сам человек приобретает черты утилитарности и теряет свою самоценность, превращаясь в средство для реализации целей, находящихся вне их.

Можно утверждать, что поднятая в статье проблема дефиниции «историческое образование» нуждается

в дальнейшем исследовательском внимании и требует более тщательного и полного анализа и экспликации в рамках социально-гуманитарного знания.

Список использованных источников

1. Кареев, Н. И. О школьном преподавании истории / Н. И. Кареев. – Петроград: Тип. М. М. Стасюлевича, 1917. – 220 с.
2. Огурцов, А. П. Образы образования. Западная философия образования. XX век / А. П. Огурцов, В. В. Платонов. – СПб.: РХГИ, 2004. – 520 с.
3. Иллич, И. Освобождение от школ. Пропорциональность и современный мир [Электронный ресурс] / И. Иллич. – М.: Просвещение, 2006. – 149 с. – Режим доступа: https://royallib.com/book/illich_ivan/osvobogdenie_ot_shkol_proporsionalnost_i_sovremenniy_mir.html/. – Дата доступа: 30.05.2022.
4. Мацкевич, В. Образование / В. Мацкевич // Образоват. политика. – 2010. – № 1–2. – С. 114–120.
5. Weniger, E. Die Grundlagen des Geschichtsunterrichts. Untersuchungen zur geisteswissenschaftlichen Didaktik / E. Weniger. – Leipzig, 1926.
6. Weniger, E. Neue Wege im Geschichtsunterricht / E. Weniger. – Auflage, 1949.
7. Историография истории России: учеб. пособие для бакалавров / А. А. Чернобаев [и др.]; под ред. А. А. Чернобаева. – 2-е изд. – М.: Изд-во «Юрайт», 2014. – 552 с.

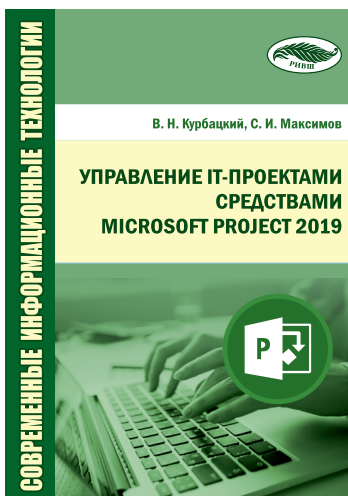
Аннотация

История как знание и учебная дисциплина по-прежнему остается под пристальным вниманием исследователей в различных областях социогуманитарных наук. При этом наблюдается отсутствие единства толкования самого термина «историческое образование», что зачастую создает неясность в понимании смыслов, закладываемых в содержание исторических и историографических текстов и их дальнейшей интерпретации. Данная статья представляет собой попытку экспликации понятия «историческое образование» на основе исследовательских традиций философии образования, философии истории и историографии (понимаемой в данном рассмотрении как теории и методологии истории).

Abstract

History as a knowledge and academic discipline continues to attract the attention of researchers in various fields of the social sciences and humanities. However, there is a lack of unity in the interpretation of the term «historical education» itself, which often creates ambiguity in understanding the meanings embedded in the content of historical and historiographical texts and their further interpretation. This article is an attempt to explicate the concept of «historical education» on the basis of the research traditions of philosophy of education, philosophy of history and historiography (understood here as theory and methodology of history).

**ГУО «Республиканский институт высшей школы»
Редакционно-издательский центр предлагает**



В. Н. Курбацкий, С. И. Максимов

**УПРАВЛЕНИЕ ИТ-ПРОЕКТАМИ
СРЕДСТВАМИ MICROSOFT PROJECT 2019**

Допущено Министерством образования Республики Беларусь в качестве учебного пособия для студентов учреждений высшего образования по техническим и экономическим специальностям

Учебное пособие содержит описание современных методов управления проектной деятельностью, методик оценки ИТ-проектов, планирования и управления временем, бюджетом и областью определения ИТ-проекта, а также практические задания, позволяющие определить и минимизировать затраты на данный процесс с помощью редактора Microsoft Project. Пособие рекомендуется применять как дидактический материал во время практических занятий по дисциплине «Управление ИТ-проектами». Кроме теоретической части оно включает в себя и практическую часть, в которой описывается ход выполнения индивидуального проектного задания с использованием Microsoft Project 2019.

Предназначено для студентов непрофильных специальностей вузов, слушателей учреждений дополнительного образования взрослых, а также всем, кто интересуется данной темой.

ISBN 978-985-586-583-5
Цена 16 руб. 97 коп.

Информацию о реализуемой учебной и методической литературе можно посмотреть на сайте www.nihe.bsu.by.
Заказы принимаются по адресу: 220007, г. Минск, ул. Московская, 15, к. 126, тел./факс 219 06 63.