

НАУЧНОСТЬ И НАУКООБРАЗИЕ ИСТОРИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ И ОБРАЗОВАНИЯ

Юлия Новак

Белорусский государственный аграрный технический университет, Минск, Беларусь

В статье рассматривается проблема оправданного и излишнего присутствия идеологической составляющей в структуре исторического знания и образования, а также пути предотвращения или преодоления отрицательных последствий индоктринации исторического знания с помощью рефлексивных процедур и открытых форм коммуникации

Ключевые слова: *историческое образование; научность; наукообразие; идеология; историческая политика; рефлексия; индоктринация*

Образование – это функция социума, обеспечивающая воспроизводство и развитие самого социума и систем деятельности [1, с. 114]. В таком определении значимость исторического образования для выполнения им функций интеграции общества, единения нации и формирования национально-культурной идентичности вполне очевидна. Историческое знание с самого раннего времени своего возникновения в культуре включалось в образовательные практики в качестве значимого и необходимого для усвоения. Кроме того, историческое знание развивалось как знание вариативное, предлагающее различные толкования одних и тех же исторических событий. Наличие многообразия таких толкований возникало вследствие столкновения групповых интересов различных общественных сил, отличавшихся друг от друга по своим целям и ценностным установкам, для которых историческое прошлое, истолкованное определенным образом, выступало инструментом для достижения совершенно конкретных задач: интеграции и безопасности сообщества, мобилизации ресурсов, легитимации политической власти и т.д. В конечном итоге, все эти усилия были направлены на то, чтобы общество имело реальную возможность стабильного исторического существования и перспективного развития. Это, в свою очередь, инициировало более тщательную разработку исторического знания, как новой формы рационализации и систематизации социокультурного опыта определенного сообщества или социальной группы. Выполняя инструментальную и идеологическую социальные функции, история ими не ограничивается, и начиная с XIX века и по сей день, борется за статус научного знания, поднимая вопрос о том, насколько рассказ об историческом прошлом соответствует самому этому прошлому, в каком смысле историческое знание может быть названо истинным, доказательным, объективным, а значит, научным.

Сложность этого процесса состоит в том, что любое знание (не только историческое) включает в себя не только явные, но и скрытые, трудно поддающиеся рефлексии и экспликации мировоззренческие основания, то, что Л. А. Микешина в своей работе «Эпистемология ценностей» называет «предпосылочным знанием». Его содержание составляют мотивы, идеалы, установки, ценности, принципы, предрассудки и т.д. Л. А. Микешина выделяет четыре основных формы предпосылочного знания: (1) идеологические принципы, (2) философские универсалии, (3) научную картину мира, (4) конструкты здравого смысла [2, с. 14]. Все они представлены и в историческом знании, не изымаются из него и являются его неотъемлемой составной частью, демонстрируя, тем самым, свое социокультурное происхождение и человекоразмерность.

В нашем исследовании идеологический компонент знания предстает в двух своих взаимосвязанных аспектах: (1) как система ценностей, предопределяющая эталоны, нормы, стандарты мысли и действия, а в конечном итоге, способ объяснения и интерпретации исторического прошлого, (2) и как социально ангажированной формы сознания, выражающей групповые интересы в концептуальной форме. Именно в этих своих свойствах идеология присутствует в научном знании, не без оснований предоставляя повод К. Манхейму предупреждать историков, приступающих к

историческому исследованию, оставить в стороне проблему истины в ее абсолютном смысле [3, с. 77]. Однако мы остановимся на тех аспектах идеологичности исторического знания, которые не оправдываются условиями существования самой исторической науки, а привносятся в нее извне, из других видов деятельности, провоцируя тем самым ситуацию возникновения феномена индоктринации и, как следствие, производства наукообразного знания. Под наукообразием мы подразумеваем внешнее подобие знания научному знанию.

Согласно Л. А. Микешиной, «индоктринация, или внедрение, распространение и «внушение» какой-либо доктрины, предполагает, по существу, понимание самой доктрины как догмы, догматически принимаемого учения, концепции или системы принципов». В этом смысле, легитимным для интеллектуальной деятельности становится лишь то, что соответствует данной доктрине, лежит в русле ее положений и принципов [2, с. 346].

Различают две формы доктринальности. Первая – необходимая, выражающая специфику научной деятельности, осуществляющейся по предписанию научного метода, принципов теории, парадигмы. Такие научные доктрины присущи стадии «нормальной науки» и, что для нас важно, всегда могут быть подвергнуты критике, изменениям и отмене. Вторая форма доктринальности – формирование и влияние концепции, обусловленное скорее внешними науке факторами – авторитетом личности ученого как главы школы, поддержкой организационных структур, государственным признанием и т.д. [2, с. 348]. Классический пример доктринации первого типа – доминирование в классическом естествознании механистической картины мира, пример второго типа – «арийская физика» в Германии, лысенковщина в исследованиях по генетике в СССР.

В нашем исследовании мы рассмотрим именно второй тип доктринации на примере концепта и проекта исторической политики, активно внедряемой многими странами Центральной и Восточной Европы (с недавних пор и Беларусью) не только в политическое пространство, но опосредованно – и в сферу исторического образования.

Концепт исторической политики фиксирует новый способ взаимодействия исторической науки и образования, с одной стороны, и государства и государственной идеологии, с другой. Данный феномен и понятие, его описывающее, актуализировались, в первую очередь, в тех сообществах, которые на сегодняшний день оказались в ситуации переосмысления своего исторического прошлого в связи с выстраиванием нового национального проекта, создания положительного образа государства в рамках международного сообщества, а также легитимации своего нового статуса на региональном или международном уровне. С точки зрения российского историка А. И. Миллера, активно разрабатывающего данный концепт, историческая политика представляет собой «набор практик, с помощью которых отдельные политические силы стремятся утвердить определенные интерпретации исторических событий как доминирующие» [4, с. 10]. Для этого политические силы, которые находятся у власти, используют административные и финансовые ресурсы государства для осуществления идеологической индоктринации общества в сфере исторического сознания и коллективной памяти, как правило, в политических целях. При этом, чаще всего, речь идет о таких исторических событиях и процессах, по которым в обществе нет консенсуса, которые являются предметом дискуссии (например, голодомор в Украине, Холокост, отношение к коммунистическому, нацистскому историческому прошлому и т.д.).

В ФРГ в 1980-е годы историческая политика получает свое прочтение в качестве «морально-политического поворота», инициированного Гельмутом Колем, с целью утверждения более позитивного характера немецкого патриотизма, который до того времени базировался исключительно на признании собственной вины за преступления Третьего рейха. Это привело к «спору историков» и актуализации вопроса о причинах возникновения нацизма и мере его ответственности за Вторую мировую войну. [4, с. 8–9]. В исторической политике Польши с 2004 года к необходимости утверждения здорового патриотизма с помощью истории добавляется идея противостояния «искажениям» истории внутри страны и за рубежом. Подобное явление наблюдается и в Прибалтике (в частности, в Эстонии) и некоторых посткоммунистических странах Восточной Европы,

столкнувшихся с необходимостью выстраивания своей независимости на принципиально новой системе ценностей, закладываемой в фундамент национальной идентичности (например, в Украине).

Для понимания феномена исторической политики важен не только вопрос, что именно пропагандируется, но и как. Так, мы можем наблюдать появление институтов национальной памяти и учреждений, схожих с ними по функциям и принципам организации; создание музеев под прямым патронатом определенных политических сил (Музей Варшавского восстания, «Дом террора» в Будапеште, «Музей советской оккупации» в Украине и др.); наблюдаются случаи принятия законов, закрепляющих ту или иную трактовку исторических событий как единственно верную, иногда предусматривая уголовные наказания для тех, кто оспаривает такую трактовку (Эстония, Польша). Так, свои «войны памяти» прошли и французские историки. Во Франции разговор об историческом прошлом шел в терминах «политики памяти» и «долга памяти», что выразилось в принятии целого ряда «законов памяти»: закон Гайсо, закон Тобира, закон о признании геноцида против армян в 1915 году, проект закона о «Позитивном влиянии французского присутствия на заморских территориях». Последний из упомянутых законов так и не был принят, так как французская общественность выступила с беспрецедентными протестами против подобного рода законодательного вмешательства в процесс вынесения суждений об истории. Были и другие проекты «законов памяти», против которых активно протестовало французское гражданское общество во главе со своими виднейшими историками, тем самым, предупреждая ситуацию, в которой, словами Ю. Шеррер, «последнее слово об исторических фактах будет формулироваться в виде судебных приговоров» [5, с. 106]. Французская историческая наука вышла победительницей в этом противостоянии, отстояв, по сути, свое право называться наукой. Какие же есть у науки средства для преодоления подобного рода излишней идеологизации знания и его индоктринации? Самое первое и основное из них – это рефлексия как универсальный для всякого познания способ выявления неявных, ценностных, идеологических элементов знания. В определении Л. А. Микешиной, «в методологии науки рефлексия предстает как эпистемологическая или логико-теоретическая процедура выявления и осознания компонентов знания, в первую очередь его предпосылок, ценностей и оснований, оценка их конститутивных и регулятивных функций и возможностей» [2, с. 216]. Таким образом, «необходима постоянная рефлексия оснований гипотез, экспликация и апробация входящих в них явных или неявных конвенций, сознательное преодоление тенденции к безоговорочной онтологизации содержания таких соглашений» [2, с.160]. Рефлексия конкретизируется через процедуры экспликации, которые включают в себя: (1) вербализацию, то есть явное формулирование в понятиях и предложениях, с помощью языка логических, математических и иных символов; (2) собственно экспликацию, то есть объяснение, толкование данного понятия или предложения с целью уточнения его предметного содержания или регулятивных функций; (3) замену интуитивного понятия (например, философского) логическим экспликатом; (4) аксиоматизацию; (5) формализацию.

Индоктринация в сфере школьного образования получает возможность максимально широкого распространения, поддерживаемого и одобряемого властными структурами, причем объектами ее воздействия становятся самые незащищенные (в силу раннего возраста, наличия доверия к социальному миру и отсутствия опыта) детские умы. Усваиваемая преимущественно неререфлексивно (!) на этом уровне развития сознания теория превращается в обязательную доктрину, «внедряется и особенно долго функционирует в обыденном сознании и повседневной деятельности» [2, с. 346–347]. На эту особенность, в свое время обратил внимание П. Фейерабенд, отмечая, что научные «факты», которые преподаются в школе, принимаются детьми на веру, они не имеют еще базового знания и у них не вырабатывается критическое отношение к материалу. В университете ситуация усугубляется, тем что наука здесь остается вне критики, за счет этого индоктринация приобретает системный характер. «Широкая публика воспринимает суждение ученого с тем же благоговением, с каким воспринимались суждения епископов и кардиналов в не столь давние времена» [6]. Вторит ему и французский историк

М. Ферро, посвятивший книгу проблеме преподавания истории в школах разных стран. Уже в начале предисловия к своей книге он пишет: «Не нужно себя обманывать: образ других народов или собственный образ, который живет в нашей душе, зависит от того, как в детстве нас учили истории. Это запечатлевается на всю жизнь» [7, с. 8].

Учитывая вышесказанное о значимости содержания первичного исторического знания, которое ребенок получает в системе образования, следует сказать об ответственности, которая возлагается на представителей общественности, властных и бюрократических структур, исследователей, историков, преподавателей и педагогов, от совместных профессиональных усилий которых будет зависеть наполнение исторических курсов конкретным историческим содержанием. Таким содержанием, которое сформирует и укрепит национально-культурную идентичность личности, приобщив ее к исторической памяти своего народа. Таким содержанием, которое обеспечит государству защиту его интересов, без ущерба для реализации прав и свобод отдельной личности, в том числе и права знать правду о своем историческом прошлом, умея его принимать и давать ему взвешенную оценку. В обществе, которое провозглашает себя демократическим, для этого есть необходимые средства и ресурсы.

Наиболее распространенными способами предотвращения или преодоления отрицательных последствий индоктринации исторического знания выступают: открытый характер познавательной деятельности, доверие к субъекту познания со стороны общества и власти, борьба школ, парадигм, критика авторитетов и авторитарности, диалог и дискуссии и др. Л. А. Микешина добавляет к этому списку эпистемологические формы преодоления догматизации, среди которых можно выделить множественность интерпретаций, признание релятивности и принципиальной адогматичности знания, а также особую роль конвенций – принятия концепций, принципов, ценностей по соглашению, договоренности. Также она допускает мысль, что сама степень демократизации общества может быть охарактеризована путем выявления уровня индоктринации в интеллектуальной деятельности, а также отношения общества к этому феномену, то есть развитости его гражданственности и духовной свободы [2, с. 347–348]. Опыт Франции демонстрирует нам, что это возможно, а главное, – продуктивно для всех участников этого процесса – исторической науки и образования, общества и государства.

1. Мацкевич, В. Образование / В. Мацкевич // Образовательная политика. – 2010. – № 1–2. – С. 114–120.
2. Микешина, Л. А. Эпистемология ценностей / Л. А. Микешина. – М.: РОССПЭН, 2007. – 439 с.
3. Манхейм, К. Идеология и утопия / К. Манхейм // Диагноз нашего времени / К. Манхейм. – М.: Юрист, 1994. – 700 с.
4. Миллер, А. И. Россия: власть и история / А. И. Миллер // Pro et Contra. – 2009. – № 3–4. – С. 6–23.
5. Шерпер, Ю. Германия и Франция: проработка прошлого / Ю. Шерпер // Pro et Contra. – 2009. – № 3–4. – С. 89–108.
6. Фейерабенд, П. Как защитить общество от науки / П. Фейерабенд // Эпистемология и философия науки. – М., 2005. – Т. III, № 1. – С. 217–228.
7. Ферро, М. Как рассказывают историю детям в разных странах мира: пер. с фр. / М. Ферро. – М.: Высшая школа, 1992. – 351 с.

SCIENCE AND SCIOLISM OF HISTORICAL KNOWLEDGE AND EDUCATION

Yuliya V. Navak

Belarusian State Agrarian Technical University, Minsk, Republic of Belarus

novak-77@inbox.ru

Summary: the article deals with the problem of justified and excessive presence of ideological component in the structure of historical knowledge and education, as well as ways to prevent or overcome the negative consequences of indoctrination of historical knowledge through reflective procedures and open forms of communication

Keywords: *historical education; scientific and science-like character; ideology; historical policy; indoctrination*