

Пленарное заседание

Дудина М.Н.

Учить логике исторического рассуждения

Ментальная история, ее антропологическое измерение усиливает проблему ее гносеологического измерения, в том числе овладения логическими средствами познания. Нет сомнения в том, что им надо специально обучать. Учащихся разных возрастов необходимо знакомить с сущностью рассуждения и его логикой так же, как при обучении математике. И в то же время не так, как при обучении математике, потому что речь идет об историческом рассуждении. Последуем предупреждению Марка Блока: «Остережемся, однако, ...принимать как постулат мнимогометрический параллелизм между науками о природе и науками о людях. В пейзаже, который я вижу из своего окна, каждый ученый найдет для себя поживу, не думая о картине в целом. Физик объяснит голубой цвет неба, химик – состав воды в ручье, ботаник опишет траву. Заботу о восстановлении пейзажа в целом, каким он предо мной предстает и меня волнует, они предоставят искусству, если художник и поэт пожелают за это взяться. Весь пейзаж как некое единство существует только в моем сознании. Суть же научного метода, применяемого этими формами познания и оправданного их успехами, состоит в том, чтобы сознательно забыть о созерцателе и стремиться понять только созерцаемые объекты. Связи, которые наш разум устанавливает между предметами, кажутся ученым произвольными; они умышленно их разрывают, чтобы восстановить более подлинное, по их мнению, разнообразие...Трудности истории еще более сложны. Ибо ее предмет в точном и последнем смысле, - сознание людей. Отношения, завязывающиеся между людьми, взаимовлияние и даже путаница, возникающая в их сознании, - они-то и составляют для истории подлинную действительность» (1. С. 86).

В обучении истории необходимо знакомить с системой логических средств. При этом совсем неплохо лишний раз сказать учащимся, что истории решительно отказывают в праве быть наукой, особенно в сравнении с точными, естественными науками. К примеру, так: «сравнивать историческое объяснение с физическим полезно лишь для выяснения того, в какой незначительной степени история является наукой». Доводы, приводимые в защиту этой позиции, весьма убедительны. Они касаются сомнительности законов истории, ненаучности характера ее понятийного аппарата, «внеаходимости» историка-исследователя в тех событиях, которые он описывает, невозможности достичь объективности получаемого знания и др. Все это не дает права истории называться наукой в полном смысле этого слова.

И действительно: для истории неприемлем аксиоматичный подход, ее понятийно-категориальный аппарат не имеет однозначных определений, употребляемые понятия полисемантичны. В историческом описании применяются правдоподобные рассуждения, делаются индуктивные выводы, используются далекие от тождества аналогии, вероятность выводов трудно проверить, если вообще можно проверить их правдоподобие. И, разумеется, никуда не деть субъективизм историка, его мировоззрение, личностно-психологические качества. Все названное ставит под сомнение научность истории. Следовательно, при обучении истории необходимо характеризовать исследовательскую ситуацию и подкреплять ее сходство и отличие от исследовательских ситуаций в естествознании.

Исследовательская ситуация обусловлена спецификой отношения к «готовому знанию» (т. е. к тому, чем уже располагает историческая наука), свободой выбора темы и проблемы исследования, источниковой базы и отличается эвристичностью исследования, введением некоторых исходных условий (как результат осуществленного выбора), наличием предпосылочного, внеисточникового знания. Отсюда в историческом исследовании сложным образом переплетаются, взаимно проникают процедуры понимания и объяснения. «*Понимание*, содержащее целостное и общее интуитивное представление об объекте, позволяет провести известные аналогии с теоретическим знанием в естественных науках. Однако эти аналогии справедливы только по отношению к функциональным ролям, которые играют, с одной стороны, общее понимание, присутствующее в знании (предпосылочном) в гуманитарных и общественных дисциплинах, в том числе и в истории, с другой - теория в естественных науках. *Обе формы априорных и абстрактных представлений, используемые в том и другом видах знания, предшествуют конкретному исследованию, формируют первоначальные предпосылки детального понимания и объяснения в рамках изучаемой предметной области*» - пишут К.В. Хвостова и В.К. Финн (2. С. 73-74, курсив - М.Д.). Что же касается истории, то в недетализированном представлении некоторые теоретические положения присутствуют неявно, поэтому речь идет о различии с естественнонаучным знанием.

К предпосылочному знанию относятся прежде всего методологические, теоретические знания и мировоззренческие позиции исследователя. Далее – наличие «готового знания», т. е. уже добытого наукой, состоянием источниковой базы. Например, объяснение исторических событий строится на идее божественного промысла (формационного развития, прогресса, связанного с развитием производства), соответствующем пониманию ценностей, сущности человека и его места в историческом развитии.

Исходя из изложенного, следует сказать о том, что в историческом рассуждении необходимо выделить исходные отношения, сделать более явными предпосылочные знания, точнее определить употребляемые по-

нения («язык переодевает мысли», говорил Л. Витгенштейн). Что касается построения исторического рассуждения, то оно предполагает наличие аргументов и их определенную последовательность, которая вынужденно приводит к утверждению, являющемуся целью рассуждения. Особенности рассуждения состоят в допустимости множества возможных аргументов; использовании средств, с помощью которых осуществляется управление логическими выводами (металогических средств); использование не только правил достоверного вывода, но и правил правдоподобного вывода (Там же. С. 78).

Историческое рассуждение специфично своей логикой. Оно характеризуется множеством посылок, исходящих от различного рода сведений, разнородности источников и потому имеет различную степень правдоподобия, зависящую от аргументов «за» и «против». К примеру, причинный анализ позволяет выявить различные взаимосвязи фактов, которые способствовали и которые препятствовали возникновению исторического события. В этом контексте появляется историческая альтернатива («согласительное наклонение в истории»). На методической продуктивности ее использовании в обучающей практике можно говорить особо. Здесь же подчеркнем ее значительную роль и место в логике исторического рассуждения и исторического исследования в целом.

Логическое историческое рассуждение позволяет выявить сходство фактов, жизненных ситуаций, событий, явлений, на основе которого можно установить повторяемость, распространенность, или, иначе говоря, тенденцию исторического развития, некую закономерность.

Поскольку языком исторического исследования в отличие от естественнонаучного является не формальный, а естественный язык, то результатом исследования является историческое описание, повествование (нарратив). В этом состоит отличие исторического исследования, позволяющее сочетать общее и особенное, повторяемое и индивидуальное, сохранять, удерживать неповторимое в повторяемом. Таким образом, на основании выделения сходства индивидуального, неповторимого устанавливается тенденция развития, закономерность. Историческое исследование обобщает, не теряя вместе с тем индивидуальное.

Так как природа исторических процессов специфична, то встает вопрос и о специфике исторического мышления, характере исторической терминологии, исторических понятий, соотношении быденной речи и научных исторических понятий в языке историка.

История инструментальна, она учит мыслить. Инструментом познания выступает метод. Наиболее распространенным и результативным методом исторического познания является *историко-сравнительный метод*. Сопоставляя происходившее в разных пространственно-временных ареалах: одновременно в разных частях света, разных странах и разных регионах или разновременно в одном и том же месте, - устанавливаются

сходство и отличия. К примеру, сравнительный анализ цивилизаций: европейских (христианских) и восточных (мусульманской, буддистской) позволяет установить много общего в сакральном отношении к миру, нравственно-этических ценностях, образе жизни, но и выявить отличия. Например, в отношении к жизни и смерти.

Познаваемая с помощью сравнительного метода, история открывается беспредельными возможностями для исторической аналогии. Сравнительный метод продуктивен в любой науке, его применение расширяет и углубляет познавательное пространство, за ним стоит возможность сопоставления различных объектов, выдвижения гипотез, высказывания суждений на основе выделения сходства и различия. «Другой» - основополагающее понятие истории. Оно касается фактов, событий, явлений, процессов, касается природы, общества, сообществ и отдельного человека. Так расширяется или сужается познавательное пространство.

Этим обусловлена педагогическая ценность представлять ту или иную эпоху через социокультурные типы, сравнивая их между собой и между эпохами. Обязательно найдем колоссальное различие, но найдем и общее. Так учащиеся будут убеждаться в том, что человек менялся в истории и одновременно оставался неизменным. Подобное можно утверждать и в отношении событий и процессов.

Сравнительно-исторический метод притягателен как для исследователя-ученого, так и ученика, изучающего историю. В гуманитаристике, как и в естествознании, сравнительный метод используется широко и результативно – в правоведении, литературоведении, религиоведении, сравнительных исследованиях мифологии. Однако заметим, что в ситуациях сравнения, при создании исторической аналогии есть немало трудностей, поэтому только систематическая работа учителя с учащимися позволит им овладеть сравнительно-историческим методом. Для этого учащимся надо знакомить с необходимыми знаниями о логике и учить мыслить на основе этих знаний. «Логика есть великий преследователь темного и запутанного мышления, она рассеивает туман, скрывающий от нас наше невежество и заставляющий нас думать, что мы понимаем предмет в то время, когда мы его не понимаем», - писал английский логик Дж.Ст. Милль.

Все классическое образование со времен античности своим основанием имело логику. Нам лишь приходится констатировать, что в отечественном школьном образовательном стандарте вот уже столетие не имеет права на существование учебный курс логики. Этот досадный факт усиливает требование ко всем школьным педагогам – учить логике на своем предмете. Учитель-историк может сделать немалый вклад в постановку логического мышления учащихся, своевременного развития культуры их мышления, приобретения арсенала логических познавательных средств. Начать можно с самой истории древнейшей науки - логики. Не-

смотря на то, что ее истоки теряются в Индии конца второго тысячелетия до нашей эры, все же родиной логики считают Древнюю Грецию. Логика была востребована к жизни в V- IV в.в. до н.э. в период развития демократии и оживленной общественно-политической жизни. Демокрит, Сократ, Платон стояли у истоков логики как систематизированной совокупности знаний. Но «отцом» логики справедливо называют Аристотеля. В своем труде «Органон» (орудие познания) он описал логические формы и правила рассуждений, формы выводов из так называемых категорических суждений – категорический силлогизм, сформулировал принципы научных доказательств, дал анализ смысла высказываний, наметил подходы к разработке учения о понятии, а также показал логическую ошибочность приемов в спорах.

Учение Аристотеля было настолько фундаментальным, что прожило до середины XIX века как традиционная логика. Конечно, это не означает, что логика замерла со времен Аристотеля. Она, как и все в истории, была подвержена разработке. В Новое время Ф. Бекон написал «Новый органон», где было положено начало разработке методов установления причинно-следственных связей. И далее – Дж.Фр. Гершель, Дж. Ст. Милль, Р. Декарт, Г. Лейбниц, И. Кант и др. внесли значительный вклад в разработку логики.

Кратко логику определяют как науку о правильном мышлении. Но правильное мышление не дается человеку природой, как, скажем, дается ему правильное пищеварение. Не отрицая значительную роль интуиции в процессе познания (бессознательного, инстинкта, озарения, обусловленных природным даром), полезно помнить, что, во-первых, интуиции далеко не все подвластно и, во-вторых, сама она питается развитым логическим мышлением. Хороший учитель истории привлекает внимание учащихся к этим проблемам и учит ценить логику, убеждает в том, что она «сокращает опыты быстротекущей жизни». И здесь важно, чтобы само преподавание осуществлялось в соответствии с законами логики, чтобы учитель сам не был небрежным в мышлении да учил бы детей овладевать мыслительным инструментарием. Разумеется, только от учителя зависит методическое построение знаний, связанных с культурой мышления. Только учитель решит, как и когда и с чем конкретно детей знакомить. Но сделать это надо так, чтобы они осознавали сущность этих знаний и осознанно учились бы их использовать.

Это прежде всего *знакомство с понятием как формой мышления*. В процессе познания истории используется огромное количество понятий. Каждый параграф учебника имеет немалое количество уже употребляемых учащимися понятий и, как правило, вводит новые. Но осознает ли ученик понятие как форму мышления? Осознает ли его как мысленное образование, связанное с процессом выделения отличительных признаков. Если нет, то понимание исторических процессов будет затруднено.

Ученику придется их механически запоминать и стихийно использовать. Давая готовые определения понятий, учитель полагает, что облегчает ученику путь познания. И этим самым допускает серьезную ошибку. Лучшее, что может сделать учитель для учащихся, – *учить определять понятия*. Это значит, учить приемам анализа, синтеза, сравнения, обобщения и операциям с понятиями.

Наряду с понятием как формой мышления, учащихся надо знакомить с другими формами мышления: *суждением* (логической структурой простого и сложного суждения), учить преобразованию суждений; *умозаключением* (дедуктивным и индуктивным), а также широко применяемым в историческом познании *правдоподобным умозаключением*.

Особый разговор в обучении истории об *аналогиях*. В целом это выливается в сопутствующее методическое оснащение процесса познания истории, ее познавательный, мыслительный инструментарий. При таком обучении, по мере продвижения к старшим классам учащиеся осознанно овладевают *методами научного познания*. Поскольку различаются уровни познания – эмпирический и теоретический, постольку им соответствуют методы познания – *эмпирические* (наблюдение, анализ, обобщение) и *теоретические* (научное объяснение и гипотетико-дедуктивный метод). Все они широко используются в научном историческом познании и должны найти отражение в школьном преподавании истории.

Возможно, есть возражение против того, чтобы учитель истории обучал логике, полагая, что не его это предназначение, да и сам он не всегда силен в ней. Эти доводы, на мой взгляд, легко опровергаемы. Во-первых, потому что учитель произвольно, невольно, хочет или нет, обучает (порой, не осознавая этого процесса), и потому ученики обучаются логике стихийно, ущербно. Например, история как учебный предмет просто невозможна без установления причинно-следственных связей, без анализа и обобщения фактов, без проникновения в сущность явлений и процессов общественного развития и выявления определенных закономерностей, установления тенденций развития. Историк, как и естествовед, выдвигает гипотезы, высказывает предположения, проводит аналогии, прогнозирует развитие событий, доказывает и опровергает, делает правдоподобные выводы, выстраивает систему умозаключений, т. е. теоретизирует.

Что касается второго довода – учитель сам не силен, то он и вовсе не убедителен. Совет может быть только один: надо становиться компетентнее. Есть много способов показать, как это конкретно можно делать на уроках. Один из надежных путей развития культуры мышления учащихся (и учителя) – это альтернативное рассмотрение исторических событий.

1. Блок М. Апология истории или ремесло историка. М., 1986.

2. Хвостова К.В., Финн В. К. Гносеологические и логические проблемы исторической науки. М., 1995.