

Примирение Иакова и Исав



Взглянул Иаков и увидел, и вот, идет Исав, [брат его] и с ним четыреста человек. И разделил [Иаков] детей Лии, Рахили и двух служанок. И поставил [двух] служанок и детей их впереди, Лию и детей ее за ними, а Рахиль и Иосифа позади. А сам пошел перед ними и поклонился до земли семь раз, подходя к брату своему. И побежал Исав к нему навстречу и обнял его, и пал на шею его и целовал его, и плакали [оба].

Библия в иллюстрациях. — М.: Свет на Востоке, 1991.

АВ Адукацыя і
Выхаванне

Заснавальнік і выдавец —
рэдакцыя часопіса
“Адукацыя і выхаванне”

Галоўны рэдактар
У.П.Пархоменка

Штоквартальны
навукова-метадычны часопіс
Выдаецца з I квартала 1997 года
Рэгістрацыйны № 842

4 (12) 1999

ГІСТОРЫЯ:
праблемы выкладання



Рэдакцыйная калегія

Галоўны рэдактар
М.І.Мініцкі

Намеснік галоўнага рэдактара
Н.М.Ганушчанка
Адказны сакратар
Р.Я.Грынкевіч

І.І.Багдановіч
С.К.Ганцова
Г.А.Космач
У.С.Кошалеў
У.М.Міхнюк
С.В.Паноў
В.В.Сакалова
М.С.Сташкевіч
К.І.Сякацкая
У.В.Тугай
В.М.Фамін
В.М.Шутава
А.А.Яноўскі

220004, г. Мінск,
вул. Караля, 16;

тэл.: 220-54-81, 220-54-10

паўтарэння з дапамогай картасхем можна ажыццявіць экскурсы ў гістарычнае мінулае і ўспомніць яго важнейшыя падзеі, абагульніць ход і вынікі ваенных падзей, прасачыць фарміраванне тэрыторый дзяржавы і тэрытарыяльныя змены, якія адбываліся ў розныя перыяды яе існавання, а таксама палітычныя, эканамічныя і культурныя сувязі краіны з суседнімі дзяржавамі і шмат што іншае.

Вялікая адказнасць на настаўніка ўскладаецца неабходнасцю падрыхтоўкі вучняў IX класа да экзамену па гісторыі Беларусі за курс базавай школы. Значную дапамогу ў гэтай справе можа аказаць выкарыстанне картасхем. Вельмі зручна карыстацца імі, калі яны выкананы на плакатах, або ў кабінце гісторыі маецца комплексная картасхема, аб якой ішла гутарка вышэй. У такім выпадку, карыстаючыся гэтымі сродкамі навучання, вучні пад кіраўніцтвам настаўніка за параўнальна сцісла прамежак часу змогуць не толькі паўтарыць важнейшыя гістарычныя падзеі ад найстаражытнейшых часоў да нашых дзён, але і абагульніць іх.

Такім чынам, выкарыстанне картасхем — гэта адзін з рацыянальных і эфектыўных шляхоў падрыхтоўкі вучняў да экзаменаў.

Аналагічны падыход можна выкарыстаць і ў адносінах да вучняў XI класа, якія паждаюць выбраць гісторыю ў якасці выпускнога экзамену за курс сярэдняй школы.

У заключэнне хацелася б даць параду настаўнікам адносна самога экзамену. Абавязковай умовай яго метадычнага забеспячэння з'яўляецца наяўнасць гістарычных карт па ўсіх без выключэння тэмах і перыядах, матэрыял якіх уключаны ў экзаменацыйныя білеты. Але ж на сённяшні дзень такую ўмову выканаць немагчыма, асабліва гэта датычыць гісторыі Беларусі. Прычына настаўнікам добра вядомая — адсутнасць неабходных карт. Выйсце са становішча ёсць. І зноў настаўнікам і вучняў выручаць картасхемы. Менавіта імі патрэбна запоўніць прабелы ў наяўнасці неабходных карт. У тым выпадку, калі ў кабінце адсутнічае стэнд з комплекснай картасхемай або нават няма картасхем, размешчаных на плакатах, можна выкарыстаць больш просты варыянт: выканаць патрэбныя картасхемы на класнай дошцы каляровымі крэйдзімі.

*Николай Милицкий, кандидат исторических наук,
доцент кафедры всеобщей истории БГПУ им. М.Танка*

Как сегодня преподают историю в российской школе

Появление пособия для учителей Е.Е.Вяземского и О.Ю.Стреловой “Как сегодня преподавать историю в школе” [1] — значительное событие в современной дидактике истории. В самом деле, последним обобщающим трудом такого рода была книга Г.А.Кревера “Изучение теоретического содержания курсов истории в V—IX классах” (М.: Просвещение, 1990). Обе книги объединяет стремление дать системный ответ на основные вопросы дидактики: что, как и с какой целью преподавать? Вместе с тем их разделяют существенные различия.

В пособии Г.А.Кревера главное — теоретико-методологическое и психолого-методическое обоснование школьных курсов истории. Теоретико-методологическая часть (главы 2, 3, 4) написана с позиции исторического материализма, на основе формационного подхода к истории и нацелена на формирование диалектико-материалистического способа мышления у учащихся. В психолого-педагогической части (главы 1, 5) главное внимание уделено методике познавательных действий, целям и мотивам изучения истории, источникам осознания исторических явлений, результативности обучения.

Переход к новой образовательной парадигме потребовал обновления всех основ дидактики истории и прежде всего теоретико-методологического обеспечения содержания школьных курсов истории. Одновременно шел процесс отрицания старых форм обучения. Следствием стало отрицательное отношение к методическим пособиям вообще. Следует согласиться с мнением М.В.Коротковой, что “жанр методических пособий в привычной для нас форме устарел и необходимо что-то новое” [2, с. 17].

Поиск нового привел не только к появлению оригинальных дидактических средств, но и к обновлению традиционных. В итоге оказались необходимыми как детальная разработка методических приемов, так и обобщающие работы по дидактике истории. На наш взгляд, примером именно такого объединения главных проблем дидактики и конкретных технологий обучения является пособие Е.Е.Вяземского и О.Ю.Стреловой.

Пособие состоит из двух взаимосвязанных частей, посвященных поиску новой содержательной парадигмы исторического образования и анализу вариативных форм обучения. Стремление объединить эти два аспекта вполне закономерно. Оно претендует на решение серьезной педагогической проблемы: рационального соотношения в общеобразовательной школе обобщенного и конкретно-прикладного знания. Актуальность ее была подчеркнута при обсуждении госстандартов в обучении истории.

В философии образования эта проблема считается фундаментальной и рассматривается как соотношение онтологических (теоретико-содержательных) и гносеологических (методологических и познавательных) аспектов образования.

В первой части пособия сформулированы цели и задачи исторического образования. Авторы констатируют необходимость заново пересмотреть некоторые стратегические подходы к определению содержания общего образования. По их вполне справедливому мнению, основная полемика сейчас разгорается вокруг стремления дать "некую абсолютную универсальную модель исторического знания, отраженную в качественных стабильных учебниках" [1, с. 12].

Здесь же в обобщенной форме представлен результат исследования ряда научных коллективов России по определению исходных концептуальных основ содержания исторического образования, объекта изучения истории, его основных системных характеристик, задач и целей исторического образования [1, с. 15—17]. Причем эти компоненты даны в сравнении с западноевропейскими подходами к целям и задачам исторического образования [1, с. 19—21].

Особый интерес вызывает общая характеристика содержания образовательной области "история". В ней четко определены основные исходные принципы исторической образовательной парадигмы. Они сформулированы следующим образом: 1) отказ от монополии тоталитарной идеологии в сфере преподавания и переход к плюрализму идеологий; 2) обращение к системе ценностей национально-культурных и общечеловеческих традиций гуманизма как глобального мировоззрения; 3) подготовка параллельных и профильных программ и учебников; 4) переход от педагогики авторитарного типа к личностно-ориентированному направлению [1, с. 21—23].

Вполне очевидно, что эти исходные принципы должны быть реализованы в концептуальных моделях предметного содержания истории. Тем более, что авторы сами говорят о необходимости методологической, концептуальной и методической проработки принципов построения и содержания вариативных образовательных систем.

Однако общих концептуальных моделей предметного содержания конкретных курсов истории не приводится. Отсутствуют и концептуальные модели методологических подходов в изложении истории: формационного, цивилизационного, аксиологического, антропологического, культурологического. Учителям-историкам, авторам учебников и методических материалов необходимо иметь обобщенное представление о моделях такого рода. Они могли бы послужить средствам обработки и систематизации учебного материала, выделению основного базового содержания исторического образования — его ядра.

Заметим, что ядро базового исторического содержания учебных курсов в его методическом, методологическом и концептуальном выражении может быть представлено интегральными когнитивными моделями. Проблема построения таких моделей в методической литературе по истории остается открытой и актуальной для настоящего времени.

Практически задачи моделирования учебного материала решаются каждым автором учебника и даже каждым учите-

лем при отборе и конструировании материала к уроку. В организации учебного материала методист-практик не может обойтись без методологического знания. Однако здесь сказывается отрицательное влияние общей тенденции, порожденной современными процессами в системе исторического образования, — “это беспомощность и даже инфантильность особенно молодых учителей в вопросах методологии” [2, с. 15].

Кроме методологической неподготовленности учителей положительные сдвиги в преподавании и знании учащихся сдерживаются отсутствием полных комплектов новых учебников и учебных пособий, устаревшим фондом средств обучения, слабым финансированием и недостаточной разработкой новых информационных технологий [1, с. 23]. К тому же имеет недостаток и система подготовки специалистов-историков в вузе, где до недавнего времени существовала явная недооценка обучения методам исторического исследования, методологии истории, философии образования в целом. В Беларуси такие курсы введены в учебные планы сравнительно недавно. Положительную роль в методологической подготовке историков играет первое в нашей республике учебное пособие по методологии истории [5], а также курс лекций по философии образования [6].

Ответственны и ученые-историки в первую очередь за недостаточное внимание к разработке проблемы соотношения методологии и методики в преподавании истории. Этот недостаток сказывается на отношении к методике как науке. Следует согласиться с утверждением Б.С.Гершунского, что методика совсем недавно не считалась наукой. По его словам, ошибочно оценивать методическое знание как вспомогательное и необходимое только для обслуживания теории. “Методика (любого вида и уровня) в сфере образования — полноценная отрасль наук об образовании” [7]. Можно не сомневаться, что опора на методологическое знание послужит упрочению научного статуса методики.

Обобщая анализ первой части пособия Е.Е.Вяземского и О.Ю.Стреловой, отметим, что методолого-концептуальные ас-

пекты преподавания истории получили позитивное исходное изложение. На наш взгляд, в дальнейшем необходима разработка интегральных познавательных моделей. На конструирование моделей оказывают влияние также когнитивная психология, историческая информатика и лингвистика. Междисциплинарные отношения внутри таких моделей должны скреплять ценностно-целевые, системные и процессуальные компоненты. В связи с этим претензии педагогики на интегральные функции могут быть основательно поколеблены. Вероятно, место интегратора будет принадлежать философии образования.

Обращаясь ко второй части пособия, отметим оригинальность переосмысления традиционных форм учебно-воспитательной работы в школе: комбинированный урок, школьная лекция, лабораторные занятия, школьный семинар, практические занятия. Особое место занимает разбор различных видов уроков истории, в частности прототипов деловых встреч: презентаций, прессконференций, брифингов и т.п. [1, с. 57].

Среди оригинальных форм обучения авторы отдельно останавливаются на игровых элементах обучения: уроках-аукционах и модульных уроках.

В книге анализируется не только процесс обучения, но и его результат. Получила новое освещение проблема разработки оценочного инструментария для проверки результатов школьного обучения истории. Обращено внимание на необходимость создания такой диагностики, которая бы позволила оперировать с типологией познавательных заданий. В этом плане учебное пособие предлагает оригинальный тестовый контроль знаний, задания с “открытыми ответами”, различные варианты итоговой аттестации. Тем самым впервые создается возможность проверки знаний содержательного материала, а также познавательных умений [1, с. 72].

Значительное внимание уделено различным видам организационной и учебно-познавательной деятельности: блочно-тематическому планированию и анализу урока [1, с. 62]. Этот

материал будет особенно ценен студентам-практикантам и начинающим учителям.

Практические рекомендации второй части учебного пособия легко воспринимаются и эффективны в практике обучения. Авторы в своих дидактических стремлениях руководствуются известными критериями: знания, умения, навыки. На сегодняшний день это главный показатель эффективности школьного обучения. Наряду с ЗУН (знания, умения, навыки) психологи выдвинули новую перспективную систему критериев образовательного процесса: КИТСУ (компетентность, инициатива, творчество, саморегуляция, уникальность), которая ориентирована на учет особенностей индивидуального ментального опыта ребенка. Система характеризует уровень развития индивидуальных интеллектуальных возможностей [8, с. 299—306].

Философы образования в основе новой образовательной парадигмы видят компетенцию, эрудицию, творческое начало и культуру личности. В этом главное отличие от прежней парадигмы обучения, ориентирующейся на знания, умения, навыки и общественное воспитание [4, с. 58]. В соответствии с новой парадигмой главной целью образования является развитие личности учащихся, а не только формирование знаний, умений и навыков, которые являются средством достижения этой цели [7, с. 348—349].

Следуя этой тенденции, авторы учебного пособия Е.Е.Вяземский и О.Ю.Стрелова обращаются к творческому усовершенствованию традиционных форм и типов школьных знаний, а также к творчеству самого учителя в изобретении “новых уроков истории”. Особое значение придается урокам, формирующим самоопределение и самореализацию учащегося [1, с. 57].

Подводя общий итог изложенному, отметим, что в анализируемой книге Е.Е.Вяземского и О.Ю.Стреловой “Как сегодня преподавать историю в школе” задачи систематизации и обобщения накопленного за годы реформ педагогического

опыта, создания оригинального жанра учебно-методической литературы, разработки новых способов диагностики обучения получили позитивное решение. Результаты этой работы являются серьезным основанием для дальнейшего обновления исторического образования и повышения престижа методики истории как науки. Цели и задачи анализируемой работы соответствуют стратегическим направлениям новой образовательной парадигмы: ориентации на интересы личности и фундаментализации образования. Публикация учебного пособия, разумеется, не исчерпывает всех вопросов и проблем в обозначенных направлениях и в этом смысле является первоначальной.

1. Вяземский Е.Е., Стрелова О.Ю. Как сегодня преподавать историю в школе. — М.: Просвещение, 1999.

2. Короткова М.В. Противоречивые проблемы современного преподавания истории: взгляд методиста // Преподавание истории в школе. — № 1. — 1997.

3. Прохоров А.П. Государственные стандарты: каковы итоги // Преподавание истории в школе. — № 1. — 1997.

4. Голубев О.Н., Сухов А.Д. Проблема целостности в современном образовании // Философия образования. — М.: Фонд “Новое тысячелетие”, 1996.

5. Методология истории: Учебное пособие для студентов вузов / А.Н.Нечухрин, В.Н.Сидорцов, О.М.Шутова — Минск: НТООО “Тетра Системс”, 1996.

6. Бондарай У.Р., Буйко Т.М., Латыш І.М. Уводзіны ў філасофію адукацыі: Курс лекцый і планы семінарскіх заняткаў. — Мінск, 1998.

7. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века (в поисках практико-ориентированных образовательных концепций). — М.: Совершенство, 1998.

8. Холодная М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. — Москва — Томск, 1997.