

Штомесячны навукова-тэарэтычны
і інфармацыйна-метадычны часопіс

Пасведчанне аб рэгістрацыі № 293

Выдаецца са студзеня 1992 года

Адукацыя і Выхаванне

Образование и воспитание

Education and upbringing

Bildung und Erziehung

Заснавальнікі —
Міністэрства адукацыі Рэспублікі Беларусь
Нацыянальны інстытут адукацыі

Галоўны рэдактар
У.П.Пархоменка

Рэдакцыйная калегія

В.М.Варановіч (адказны
сакратар)

А.І.Жук

Н.Ю.Зайцава (намеснік
галоўнага рэдактара)

І.В.Катляроў

У.М.Конан

М.А.Крэмень

С.Д.Лапцёнак

Г.І.Нікалаенка

Л.І.Патракова

Т.М.Савельева

Л.Д.Сінькова

А.І.Смолік

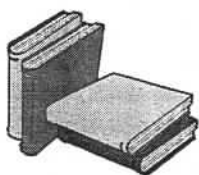
І.І.Цыркун

М.Г.Яленскі

Мінск
2004

4 2004

Л.І.Патракова.	<i>Дзяржаўная палітыка ў галіне адукацыі</i> Будучае пачынаецца сёння (Інтэрв'ю з дэпутатам Парламента У.В.Лукашэвічам)	3
Л.А.Александрова.	<i>Рэформа адукацыі</i> Развитие личности школьника в условиях новой образовательной среды	7
Л.І.Міхайлоўская.	<i>Конкурс «Настаўнік года»</i> Кожны сам выбірае сцяжыну жыцця	11
Т.Е.Титовец.	<i>Пераемнасць сярэдняй і вышэйшай школы</i> Методы проведения занятий по английскому языку	14
Л.В.Кашанкова.	<i>Творчая асоба: тэорыя і практыка</i> Урокі творчасці	18
	Реализация социальной ответственности творца	22
В.М.Воронович.	<i>Чалавек пасля Чарнобыля</i> Добрымі деламі земля прырастае	27
А.В.Торхова.	<i>Педагагічныя кадры</i> Обобщённая образовательная траектория будущих учителей в педагогическом процессе вуза	30
М.И.Зубрицкий.	Профессиональная компетентность будущего инженера-педагога: социально и личностно детерминированные компоненты	36
Ю.И.Куницкая.	Каким быть педагогу, или Размышления о педагогическом профессионализме	42
В.В.Якімцова.	Прадмет «Інфармацыйная культура асобы» ў сістэме бесперапыннай адукацыі	47
Н.И.Миницкий.	<i>Праграмы і падручнікі ХХІ стагоддзя</i> Проблемы построения исторического учебного знания	50
А.И.Шикун.	<i>Здаровы лад жыцця</i> Социологический аспект гигиенического воспитания подростков	55
В.И.Дынич, Е.А.Толкачёв.	<i>Філасофія, метадалогія</i> Прогресс и проблемы актуализации современного научного знания в культуре	63
Е.Г.Андреева, Л.М.Лыч.	<i>З гісторыі адукацыі</i> У іпастасях педагога, мовазнаўца-лексікографа, фалькларыста і этнографа (215 год з дня нараджэння І.І.Насовіча)	71
К.Д.Варанько.	<i>Імёны і падзеі ў датах</i> У пошуках ісціны (Да 280-гадоў з дня нараджэння І.Канта)	75
	Навукова-педагагічная бібліятэка Нацыянальнага інстытута адукацыі прапануе	77



Проблемы построения исторического учебного знания

(К созданию практикоориентированной концепции)

Н.И.Миницкий

(Белорусский государственный педагогический университет им. Максима Танка)

Проблемы конструирования и представления исторического учебного знания ещё не были предметом отдельного исследования. Определённое стремление рассмотреть связь исторической науки и исторического образования имеется в статье Е.Е.Вяземского «Историческая наука и историческое образование: некоторые проблемы теории и методологии» [1], а также в его новом учебном пособии «Теория и методика преподавания истории» [2]. Эти публикации — свидетельство внимания методистов к проблемам содержания исторического учебного знания.

Для решения проблемы организации учебного знания имеется ряд предпосылок как теоретического, так и практического характера. К их числу следует отнести статьи, публикуемые в журнале «Преподавание истории в школе», а также ряд изданий, в которых периодически рассматриваются различные проблемы исторического образования. В качестве новейшего примера назовём недавно вышедшую книгу «Историки читают учебники истории. Традиционные и новые концепции учебной литературы» [4]. Эти материалы способствуют разработке практикоориентированной концепции, направленной на решение задач организации и обработки учебного исторического знания.

Концепция должна иметь интегративный и полидисциплинарный характер. Это объясняется тем, что задачи конструирования и представления исторического знания невозможно решить силами одной какой-либо научной дисциплины. Нужны усилия всех гуманитарных наук, но приоритет принадлежит методологии истории. Поэтому необходимо проведение исследований по двум направлениям. Первое из них включает теорию построения исторического знания, методологию истории, методы исследований в педагогике, когнитивной психологии, структурной лингвистике и информатике. Ко второму, практическому,

направлению относятся: методика обучения истории, конкретные педагогические технологии, теория и практика создания учебной литературы. Оба направления в настоящее время существуют автономно, а порой и изолированно друг от друга, но объединяет их одна проблема: перевод научного знания в учебное.

Трудность заключается в том, что попытка непосредственного введения в учебный процесс теории или процедур исторического исследования усложняет процесс восприятия знания и увеличивает объём информации. Всё это объясняет необходимость создания общей практикоориентированной концепции, которая послужила бы связующим звеном между теоретическими разработками в области теории и методологии истории, педагогики, психологии и методикой преподавания истории.

Каждой науке присуще стремление выйти за собственные предметные рамки: такова тенденция к интеграции. Вместе с тем любая из них стремится к монопольному праву на создание интегративной модели. Однако предметное содержание истории как учебной дисциплины не должно быть построено по образцу и подобию одной какой-либо модели, которую предлагают педагогика, психология, лингвистика, информатика и т.д. Это, по моему мнению, ограничит позиции истории в разработке средств познавательной деятельности.

Представляется более конструктивным переключить внимание с борьбы за приоритеты на возможности истории и сформулировать вопрос следующим образом. Можно ли изучать историю, игнорируя логику этого предмета? Достаточно ли одних дидактических средств, чтобы справиться с решением задачи перевода научных знаний в учебные? А если недостаточно, то каковы соотношение и степень заимствования методик и технологий из других наук? Ответы на эти вопросы, исходя из здравого смысла, должны быть в пользу самой истории. Но парадоксальность ситуации как раз и состоит в том, что история как наука и предмет обучения развивается в настоящее время преимущественно в повествовательной форме. Достаточно обратиться к учебной литературе, в том числе и самой современной, чтобы убедиться в преобладании информационного материала над операционным.

Теоретики и методологи истории ещё не представили для практиков инструментария для отбора и организации предметного содержания истории как учебной дисциплины. Обратимся к конкретному примеру реализации теории цивилизационного подхода в изложении истории. Даже в специальных исследованиях по данной проблеме операционная модель цивилизационного подхода представлена в единственном издании [13, с. 201—202].

Николай Иосифович Миницкий, кандидат исторических наук, доцент, преподаватель кафедры всеобщей истории БГПУ им. Максима Танка.

Окончил исторический факультет БГУ, защитил кандидатскую диссертацию.

Имеет свыше 100 опубликованных работ

по истории, историческому образованию и методике преподавания истории.

Сфера научных интересов — методология истории. Главный редактор журнала «Гісторыя: праблемы выкладання».



Адукацыя і выхаванне, № 4, 2004

Отсутствие логически чётко сформулированных и выраженных знаково-символьными средствами познавательных моделей не позволяет эффективно конструировать любой вид учебного знания, а также учебную литературу.

Следует начать с отбора исторической информации. Критерии отбора содержания образования определяются его целями и функциями. Задача отбора и конструирования учебного исторического знания в настоящее время решается преимущественно методикой обучения истории. Сам механизм отбора и конструирования выглядит следующим образом. Предлагается спроецировать компоненты логической структуры науки на плоскость образования и найти дидактические эквиваленты оснований изучаемой науки, её теорий, законов, категорий, понятий, терминов и т.п. Позитивные исходные позиции для решения этой задачи предлагает методика, где структурирование учебного исторического материала обычно осуществляется с помощью формально-логических средств: понятий, суждений, умозаключений. Средствами структурирования содержания являются также понятия о сущности исторических явлений, закономерностях исторического развития, причинно-следственных связях и отношениях. На наш взгляд, это вполне приемлемые критерии, которые, однако, нуждаются в дополнении и развитии.

Общее конструирование учебной информации в пределах всего курса или в объёме междисциплинарных связей невозможно без создания моделей концептуальных подходов. Эти модели не может представить ни одна наука, кроме истории. Наряду с этим интеграционные модели должны состоять из структурных моделей, представляющих различные отрасли гуманитарного знания. В ныне действующей методике преподавания истории довольно чётко сформулирована необходимость союза с фундаментальной наукой [2, с. 44]. Каковы же перспективы этой интеграции?

В современных теории и методологии идёт разработка концептуальных и понятийных моделей теоретического содержания исторического образования, которые существенно отличаются от прежних. Осуществляются отказ от абсолютизации идеологических догм и переход к мировидению и ментальности человека. Глобальные структуры общественного раз-

вития также потеряли своё абсолютное значение и уступают место субъективному фактору в истории. Осуществляется переход от формального изучения культуры к культурной антропологии и культуросообразному смыслу обучения. Историки берут на вооружение системно-синергетический подход. Следствием становится отход от абсолютизации закономерности и причинности в истории. Таковы новые методологические ориентиры исторической науки и образования.

Суть новой методологической стратегии — представление событий по линии «порядок — хаос». Основные категории для построения знания в ней располагаются следующим образом: логическому ряду причинности, закона, линейного развития противостоят иррациональная случайность, непредсказуемость развития, хаос. Оба ряда постоянно взаимодействуют вплоть до превращения в противоположность. Принципиально важным для историков стало осознание взаимосвязи многофакторности истории и многомерности методов её исследования. В теории и методологии истории, философии образования процесс реконструкции знания наиболее ощутим, но он касается исходного уровня. Разработка технологии операционализации знаний на базовом и переходящем уровнях остаётся актуальной потребностью для образовательной сферы.

Обнаруживаются существенные изменения в методике преподавания истории. Развиваясь в русле интеграции и междисциплинарных связей, методика превратилась в самостоятельную научную отрасль знания. Проблемы представления и конструирования исторического знания становятся центром её внимания. Методика обучения истории позволяет отбирать содержание в соответствии с целями и задачами обучения, а методологические приёмы и методы выбирать в зависимости от содержания обучения. М.Т.Студеникин, например, пишет: «Цель методики — отобрать основные данные исторической науки и, дидактически обработав их, включить в содержание учебных курсов» [11, с. 9]. Функция отбора здесь зафиксирована как функция методологическая. С полным основанием следует включить сюда построение и представление знания, что не противоречит ни традиционному, ни инновационному видению методики.

Признавая за методикой право на отбор, конструирование и представление учебного исторического знания, мы бы хотели подчеркнуть важность теоретико-методологических основ гуманитарного знания. Одними методическими средствами задачу обработки и организации знания не решить, и это осознаётся самими методистами. Например, Е.Е.Вяземский насчитывает около двух десятков предметов, связанных с методикой истории. Им констатируется наличие разносторонних связей методики преподавания истории с источниковедением, дидактикой, педагогикой, историографией и другими гуманитарными науками [2, с. 44—45]. Для современной образовательной теории и практики характерно стремление найти конкретные технологии осуществления этой связи.

Дидактическая модель учебного исторического знания представляет собой единство целей, содержания, методов, средств и организационных форм образовательной деятельности. Существует довольно аргументированное мнение о связи содержательной и процессуальной сторон обучения. «Для того чтобы обучение было эффективным, необходимо, чтобы процесс учения/обучения строился в соответствии с организацией содержания образования, а в структуре содержания образования обнаруживалась бы форма организации процесса учения/обучения» [3, с. 16]. Эта плодотворная мысль акцентирует внимание на знаниевых (когнитивных), символично-схематических и операционально-алгоритмических структурах, создающих единую модель учебного материала. Подобная позиция весьма конструктивна — остаётся только решить задачу создания соответствующих технологий, учитывающих интересы истории и других наук. Отсюда центральный вопрос: как структуры содержания сделать средством познавательных действий? Ясна и исходная посылка — «знания должны выступить в единстве с деятельностью, их порождающей» [8, с. 39].

Задача первого этапа обработки знания — выбрать наиболее эффективные и подходящие средства для его построения, поскольку прежде чем обучать чему-либо, надо иметь не простую информацию, а систему структурированного знания, выполняющую функции образовательного знания. Современная психология имеет вполне развитое теоретически и практи-

чески реализуемое представление о когнитивных структурах как средстве организации, переноса и обработки знания. Структура учебного предмета должна включать в себя знания о самом предмете и деятельность по производству этого знания. Концептуальная структура знания и познавательная деятельность — главные составляющие процесса обучения. Естественно, что каждая гуманитарная наука выработала свой арсенал познавательных средств, который должен быть творчески заимствован и использован в обучении истории. В философии произошёл пересмотр традиционной трактовки схем, которые сейчас воспринимаются как самостоятельный предмет и как представление о нём. Роль схем — это создание новой реальности, семиотического организма, способствующего процессам коммуникации, познания и обоснования [10, с. 142].

Задача выработки познавательных действий практически решается путём формирования особых типов заданий, ориентированных на словесно-образный перевод, подключение житейского опыта, включение понятий в систему связей с другими понятиями, развитие мыслительных операций [12, с. 330—331]. Рекомендуются особый вид учебных, познавательных карт, ориентирующих учащихся на выполнение заданий по формированию понятий и усвоению познавательных процедур. Учебные карты «есть форма описания знаний, деятельности и способов её выполнения понятийными средствами» [8, с. 123—124].

Эти инновационные способы и приёмы методика преподавания истории ещё только начинает усваивать. Значительное продвижение в практической области стало возможным на основе работ М.В.Коротковой и М.Т.Студеникина «Методика обучения истории в схемах, таблицах, описаниях» и М.В.Коротковой «Наглядность на уроках истории» [5]. Авторами сказано «почти всё о схемах и таблицах» в их традиционном методологическом понимании. Сегодня требует теоретического и практического решения проблема соотношения вербально-логического и знаково-символьного представления материала. По указанной проблеме идут довольно напряжённые дискуссии в философии и психологии. Всё больше сторонников приобретает мнение о возрастании значения визуальной информации и формировании культуры визуального мышления [9, с. 22].

Ещё более перспективные результаты в конструировании и построении учебного знания может принести психолингвистика. Недавно опубликованные фундаментальные работы по этой отрасли знания могут существенно изменить качество учебной литературы. Опираясь на данные психолингвистики, уже сегодня можно выстраивать разноуровневые модели исторического знания. Современная лингвистика даёт многоаспектную характеристику понимания феномена «текст» [6, с. 123], но ни один из её аспектов ещё не получил должного восприятия историков и их интерпретации. Текст не может рассматриваться только с точки зрения адекватности учебной информации научным данным. Необходимо включение разносторонних факторов его восприятия и понимания: информационных, педагогических, психологических, логических и т.п. Перспективно выяснение логической и семантической структур текста. Весьма позитивен факт обращения в методической литературе к многоуровневой системе работы с текстом учебника [2, с. 182], но он требует развития и опоры на междисциплинарные связи с лингвистикой и психологией.

Историки не обращаются к исследованию эмотивного воздействия текста учебника и исторического источника на учащегося, хотя подобный фактор общепризнан. Кроме того, известны конкретные технологии, позволяющие определять психологическое воздействие текста и управлять процессом рационального и подсознательного восприятия знания. Специалистами в области информатики разработаны программы, позволяющие определять и соответственно регулировать степень трудности текста, его эмоционально-смысловую направленность, но эти технологии пока не нашли применения в образовании.

Обобщая данные различных наук по проблеме конструирования и представления знания, можно констатировать следующее: развитие учебного исторического знания характеризуется интеграционными процессами, углублением и дифференциацией отраслей исторической науки.

Интеграция знания проявляется в создании инструментально-познавательных средств: теорий, методов, приёмов, технологий и т.п., обеспечивающих синтез знаний из различных учебных предметов. Это влечёт за со-

бой переход от моно- к полидисциплинарному знанию и энциклопедизму в образовании.

Таким образом, методологические стратегии придают историческому исследованию и образованию характер фундаментальности и культурологический смысл.

Образование же в целом «может быть понято как овладение различными наборами канонов и «гуманизирующей практики» [7, с.

234]. Заметим, что подобный принцип вполне совместим с общей стратегией требований к повышению качества гуманитарного образования. Всё большую популярность приобретает взгляд, в соответствии с которым основой образования должны быть не столько учебные предметы, сколько способы мышления и деятельности. Нам представляется, что истина содержится в гармоничном взаимодействии этих сторон.

1. Вяземский Е.Е. Историческая наука и историческое образование: некоторые проблемы теории и методологии // Преподавание истории и обществоведения. — 2001. — № 3. — С. 13—21.
2. Вяземский Е.Е., Стрелова О.Ю. Теория и методика преподавания истории: Учеб. для студ. высш. учеб. заведений. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. — 384 с.
3. Громыко Ю.В. Мыследеятельностная педагогика (теоретико-практическое руководство по освоению высших образцов педагогического искусства). — Мн., 2000. — 374 с.
4. Историки читают учебники истории. Традиционные и новые концепции учебной литературы / Под ред. К.Аймермахера и Г.Бордюгова. Сер. АИРО — Проект. — М.: АИРО — ХХ, 2002. — 232 с.
5. Короткова М.В., Студеникин М.Т. Методика обучения истории в схемах, таблицах, описаниях: Практ. пособие для учителей. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. — 192 с.; Короткова М.В. Наглядность на уроках истории: Практ. пос. для учителей. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС., 2000. — 176 с.
6. Красных В.В. «Свой» среди «чужих»: миф или реальность? — М.: ИТДГК «Гнозис», 2003. — 375 с.
7. Микешина Л.А. Философия познания. Полемические главы. — М.: Прогресс-Традиция, 2002. — 624 с.
8. Решетова З.А. Формирование системного мышления в обучении. Теоретические основы // Формирование системного мышления в обучении: Учеб. пособие для вузов / Под ред. проф. З.А. Решетовой. — М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. — 344 с.
9. Розин В.М. Визуальная культура и восприятие. Как человек видит и воспринимает мир. — М.: Эдиториал УРСС, 1996. — 224 с.
10. Розин В.М. Семиотические исследования. — М.: ПЕР СЭ; СПб.: Университетская книга, 2001. — 256 с.
11. Студеникин М.Т. Методика преподавания истории в школе: Учеб. для студ. высш. учеб. заведений. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. — 240 с.
12. Холодная М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. — Томск: Изд-во Том. ун-та. — М.: Изд-во «Барс», 1997. — 392 с.
13. Черняк Е.Б. Цивилиография: наука о цивилизации. — М.: Международные отношения, 1996. — 394 с.