

Пасведчанне аб рэгістрацыі №1972 ад 21 студзеня 2003 г.

ШТОМЕСЯЧНЫ НАВУКОВА-ПРАКТЫЧНЫ І  
ІНФАРМАЦЫЙНА-МЕТАДЫЧНЫ ЧАСОПІС

# ВЕСНІК

ВЫДАЕЦЦА  
СА СТУДЗЕНЯ  
2003 ГОДА

# 6

# 2005

## АДУКАЦЫЯ

### ВЕСТНИК ОБРАЗОВАНИЯ

ЕЖЕМЕСЯЧНЫЙ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКИЙ И  
ИНФОРМАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

Заснавальнік і выдавец  
Навукова-метадычная ўстанова  
«Нацыянальны інстытут адукацыі»  
Міністэрства адукацыі Рэспублікі Беларусь

Галоўны рэдактар  
**Г.У.Пальчык**

Намеснік галоўнага рэдактара  
Г.М.Прасаловіч

Адказны сакратар  
М.Б.Шпілеўская

Члены рэдакцыйнай калегіі:

Н.Д.Бандарэнка

С.А.Гуцановіч

Т.М.Кавалёва

А.Е.Лісейчыкаў

Т.І.Мароз

Н.А.Масюкова

Б.В.Пальчэўскі

У.П.Пархоменка

І.І.Паўлоўскі

Т.М.Ракіцкая

А.І.Таўгень

К.С.Фарыно

Л.А.Худзенка

# ВЕСНІК

№6/2005

АДУКАЦЫЯ

Нумар падрыхтавалі

**Камп'ютэрная вёрстка**

Л.Залужная

**Дызайн-макет**

У. Дамнянкоў

Л.Залужная

**Рэдактары**

Н.Бандарэнка

Т.Ракішкая

**Карэктар**

Л.Сцяпанав

**Камп'ютэрны набор**

І.Мазурэнка

Думкі, выказаныя ў матэрыялах часопіса, не заўсёды супадаюць з пунктам гледжання рэдакцыі.

Адказнасць за дакладнасць інфармацыі, змешчанай у артыкулах, нясуць аўтары.

**Адрас рэдакцыі:**

вул. Караля, 16

г. Мінск, 220004

Тэл.: (017) 200 54 09

(017) 206 48 19

факс: (017) 200 56 35

e-mail: red@mail.bn.by,

nie@mail.bn.by

Падпісана ў друк 22.06.2005

Фармат 60x84 1/8

Ум. друк. арк. 8,37

Ул.-выш. арк. 8,41

Тыраж 1096 экз.

Заказ № 109

Выдавец і паліграфічнае выкананне:

Навукова-метадычная ўстанова «Нацыянальны інстытут адукацыі» Міністэрства адукацыі Рэспублікі Беларусь.

Ліцэнзія

ЛВ № 02330/0133302

ад 30.04.2004,

ЛП № 02330/0148779

ад 30.04.2004.

220004, Мінск, Караля, 16

**У НУМАРЫ**

**ПОГЛЯД НАВУКОЎЦА**

**3** *Куницькая Ю.И.*

Педагогическая позиция: антиномия субъективной и объективной составляющих

**ПРАБЛЕМЫ НАВУЧАННЯ**

**8** *Королёва М.А.*

Использование младшими школьниками белорусского и русского языков в различных ситуациях общения

**13** *Огейко А.Г.*

Концептуальные основы изучения Web-технологий в курсе информатики 12-летней средней общеобразовательной школы

**16** *Губич Л.П.*

Реализация поуровневого дидактического обеспечения процесса обучения

**АДОРАНЫЯ ДЗЕЦІ**

**22** *Горбунова И.А.*

Модель развития одарённости младших школьников

**ПУНКТ ГЛЕДЖАННЯ**

**27** *Миницкий Н.И.*

Интеграционные процессы в историческом образовании (Эпистемологические смыслы и ориентиры)

**ТЭМА ДЛЯ ДЫСКУСІІ**

**34** *Назарова Т.С., Шаповаленко В.С.*

К выбору собственного пути развития: рефлексивные размышления

**ШКОЛЬНАЯ СУБОТА**

**40** *Кедярова Р.Н.*

Деятельность внешкольных учреждений в условиях шестого школьного дня

**ПРАБЛЕМЫ ВЫХАВАННЯ**

**45** *Павильч А.А.*

Проблема гармоничного развития личности в гуманистической педагогике эпохи Возрождения

**ШКОЛЬНАЯ БІБЛІЯТЭКА**

**49** *Анциперович А.А.*

Система стандартов СИБИБД и качество работы школьных библиотек. Виды стандартов и общие положения

**ЗДАРОВЫ ЛАД ЖЫЦЦЯ**

**53** *Секач А.С., Егорова И.М., Матюшевич О.Н.*

Основные тенденции формирования здорового образа жизни населения Республики Беларусь

**МОЎНАЯ ПРАКТЫКА**

**60** *Даўгулевіч Н.М., Уласевіч В.І.*

Новая лексіка сферы эканомікі ў беларускай мове

**ДАТА**

**67** *Варанько К.Д.*

У самым значным, у самым простым паэзія яго... Да 100-годдзя з дня нараджэння народнага паэта Беларусі П.У.Броўкі

**ІНФАРМАЦЫЯ. ПАДЗЕІ. ФАКТЫ**

**69** Умовы прыёму ў аспірантуру і дактарантуру Нацыянальнага інстытута адукацыі

## Интеграционные процессы в историческом образовании (Эпистемологические смыслы и ориентиры)

В последнее время значительно возросло внимание общественности и научных кругов к проблемам образования. Подтверждением тому является дискуссия, организованная журналом «Адукацыя і выхаванне». Её началом послужила статья Б.В.Пальчевского «Педагогическая наука: тематика, координация, кадры» [15]. Эта публикация имеет практико-ориентированную направленность, выраженную связью постановки проблем с предложениями, в которых даны пути и варианты их решения. Не вызывает возражений и своевременность поднятых вопросов, о чём свидетельствует ряд статей-отзывов, написанных представителями различных гуманитарных дисциплин: философии, образования, социологии, педагогики, психологии. Этот факт лишней раз подчёркивает полидисциплинарный характер ведущихся дискуссий, а также актуальность предмета научного обсуждения для развития системы образования на качественно новом уровне.

В данной статье предполагается осветить вопросы, относящиеся к «парадигмально-содержательным аспектам»

(термин Б.В.Пальчевского) исторического образования с позиций историка-методолога. В принципе не вызывает сомнений

потребность обращения любого преподавателя гуманитарных наук к методологическим основаниям как самой педагогики, так и других отраслей гуманитарного знания. Верно и то, что следует продолжить «практику выполнения учёными из различных предметных областей научно-исследовательской работы (диссертаций) педагогической направленности» [15, с. 56]. Безусловно, прав Б.В.Пальчевский, прилагающий огром-

*Николай Иосифович Миницкий в 1968 году окончил исторический факультет Белгосуниверситета. В 1968–1977 годах работал доцентом кафедры древнего мира и средних веков БГУ, в 1977–1990 годах преподавал в Белорусском государственном институте народного хозяйства. В настоящее время — доцент кафедры истории древних цивилизаций и средневековья БГПУ имени Максима Танка. Кандидат исторических наук. Главный редактор журнала «Гісторыя: праблемы выкладання».*

*Сфера научных интересов — история древнего мира, методология истории, теория и практика учебника.*

*Автор свыше 110 работ по истории и методике её преподавания, историческому образованию, соавтор школьных учебников «История Древнего мира» (IV класс), «Всемирная история» (X класс), учебно-методического пособия для учителей «Преподавание истории древнего мира» (2000).*

ные усилия по внедрению методологии в теорию и практику педагогики, утверждая, что «сегодня передовые образовательные технологии основываются на парадигме культурных норм поиска, отбора, получения, передачи информации через инновационные формы организации процесса учения/обучения, в частности с преобладанием самостоятельной познавательной деятельности обучаемых» [15, с. 54]. В связи с этим вполне правомерно постановка вопросов: что же представляет собой «парадигма культурных норм»? какая из гуманитарных наук возьмёт на себя роль лидера в её формировании?

Решение данных вопросов предваряется анализом ситуации в самой педагогике. Как не без оснований утверждает В.И.Слободчиков, в современной педагогике «произошла своеобразная понятийная катастрофа»: некоторые понятия потеряли категориальный статус в науке, другие — оказались идеологическими штампами, третьи — не имеют чётких очертаний [19, с. 31]. Одну из главных причин кризиса он вполне справедливо видит в разрыве между образовательным знанием и практическим педагогическим действием.

Высказывания о кризисных явлениях звучат со стороны представителей различных направлений гуманитарных наук. В качестве примера сошлёмся на Б.С.Гершунского, констатирующего разрыв между философским знанием и педагогической сферой его востребованности [8, с. 81]; Ю.В.Громько, утверждающего, что в современной школе основным результатом обучения является умение пересказывать информацию, но не добывать и использовать знания [9, с. 260]; О.С.Анисимова, с позиций психологии доказывающего, что «логические, логико-семиотические, рефлексивно-мыслительные формы и языковые средства их построения и осуществления не входят в содержание программ подготовки педагогов» [2, с. 15]. Причём выход О.С.Анисимов справедливо видит в обращении к совре-

менной культуре мышления, рефлексии, мыследеятельности, моделированию, аналитике. Очевидно, самостоятельно педагогике или другой частной науке не решить образовательных задач, поскольку время монодисциплинарных подходов в образовании безвозвратно уходит.

Интеграция гуманитарного знания обусловлена развитием объективного процесса — кризисом традиционного рационализма, не сумевшего оправдать роль всеобщего средства познания, — и появлением новой познавательной парадигмы, учитывающей взаимодействие рациональной, экзистенциальной и операциональной традиций познания. В гуманитарных науках это взаимодействие если не реализовано, то вполне осознаётся. Необходимость перемен в педагогической науке и образовании вполне правомерно увязывается с «дисциплинарным интегративизмом», который основан на «парадигмальном сдвиге» в гуманитарно-образовательных системах и философии образования [6, с. 28–29]. Для этого требуется создание концептов, конструктов, универсалий, знамиевых структур или любого другого вида «организованностей», которые бы составили основу для конструирования учебных дисциплин.

Для философов вполне очевидна потребность в теоретико-философском анализе «метатеоретических оснований» педагогических концепций, основанном на научной картине новой социальной реальности [16, с. 27]. В исторической науке набирает силу идея междисциплинарных связей [18, с. 131–145], а в педагогике получает распространение стратегия интеграционных связей и построения метапредметов [9, с. 114, 262–267]. Во многих исследованиях констатируется возрастание роли способов получения знаний, что соответствует общей тенденции роста значимости операционализации знания. В силу этих и других причин главным конкурентом педагогики в притязаниях на реализацию междисциплинарного синтеза знаний

выступает философия образования, что ни в коей мере не должно привести к отрицанию педагогики.

На наш взгляд, взаимоотношения между гуманитарными науками всё более выстраиваются на основе принципа дополнительности, а не исключения. Проиллюстрируем это на примере связи между диалектикой и синергетикой, древнейшим и новейшим методами научного исследования. Синергетический подход предполагает диалектику космоса (порядка, системы, детерминизма) и хаоса (беспорядка, случайности и дискретности). Отсюда вряд ли приемлема точка зрения, в соответствии с которой сущность процессов в современном образовании представлена заменой одного состояния другим: переходом от знаниевой парадигмы к культурологической, от запоминания к способам умственной деятельности, от статической модели знания к динамической и т.д. [17, с. 3]. В современном познании всё менее популярным становится бинарный подход – противопоставление одного понятия другому. Основная цель культуросообразного обучения состоит в духовно-нравственном воспитании, основой которого являются смыслы и ценности культуры, не противопоставляющие, а объединяющие культурно-историческую практику и теорию через философию жизни. Их интеграция становится следствием стремления преодолеть границу между жизненным опытом и познанием истины.

В современном образовании идёт пересмотр прежнего представления о рациональности, совершается переход к поликультурным основаниям методологии гуманитарного знания. Древние, утверждая, что многознание уму не обучает, выступили против не знания как такового, а его абсолютизации, отрыва от действительности. Для решения проблем образования не потеряли актуальности способы научной рациональности, разработанные Д.И.Широкановым [20], а также принципиально важны её новые измерения, предложенные В.С.Стёпиным [21]. Объективным и глубоко аргу-

ментированным представляется суждение И.П.Меркулова о том, что знаниевые, или когнитивные, характеристики являются частью современного понимания культуры [11, с. 105]. Изложенное позволяет считать верным мнение некоторых философов о том, что «ориентация классической парадигмы образования на науку не исчерпала себя» [6, с. 30]. Культуросообразная парадигма должна не исключать знание и рационализм, а рассматривать всевозможные способы их взаимодействия с другими образовательными аспектами.

Процессы интеграции и дифференциации эпистемологических процессов оказали воздействие и на историческую науку. В настоящее время под влиянием формирующейся гуманитарной методологии некоторые историки считают возможным применение к историческому исследованию категорий, понятий и приёмов, относящихся к различным отраслям гуманитарного знания: философии, социологии, методологии, психологии, педагогике, лингвистике, информатике. Позитивное значение такого заимствования для системы образования нами видится в двух аспектах: создание общих когнитивных моделей для гуманитарных предметов и построение на этой основе метапредметов, объединяющих различные дисциплины. В качестве главной при построении учебного материала следует использовать интегральную теоретико-методологическую модель, которая объединит содержание обучения на основе широкой культурологической парадигмы.

Объективная трудность создания интегративных моделей гуманитарного знания состоит в том, что конкретные гуманитарные дисциплины зачастую не содержат готовых структур знания или последние представлены лишь в описательном виде. Отсюда возникает необходимость в практико-ориентированной концепции или даже теории, объединяющей уровень теоретических разработок и практику их реализации в педагогической деятельности. В связи с этим нами

предлагается идея создания интегрированной концепции для исследования истории – конкретной области гуманитарного знания, которая состоит из исходных и базовых концептов, взятых из его различных отраслей. На наш взгляд, разработанные или разрабатываемые в этих областях когнитивные структуры знания являются структурой самого предмета науки и представлением человека об объекте изучения. В процессе обучения эти структуры превращаются в средство познавательной деятельности.

Каким же образом парадигма культурных норм реализуется через познавательную деятельность самих обучаемых? Как осуществляется переход научного познавательного действия в образовательное и учебное? В данном случае мы обращаемся преимущественно к одному из видов интеграции, а именно использованию предметных знаний в качестве средства преобразования и получения новых результатов познания. Обратимся к историческим текстам, которые, как известно, представляют для историка основной предмет исследования. В педагогике предполагается, что учащийся должен стремиться к порождению текста и схемы такого же уровня организации, структуры ситуации, что и предмет понимания [9, с. 216–217].

Одним из различий традиционного и лично ориентированного содержания учебного пособия является его ориентация на задания и вопросы, связанные с производством учениками своего интеллектуального продукта. В этом плане важно научить школьника анализировать, структурировать и конструировать знание, а одно из творческих заданий состоит в преобразовании и создании оригинального текста. Отсюда важнейшими задачами работы с учебником становятся обработка имеющегося текста и конструирование текстов, отражающих личностное восприятие знания. В конечном счёте, речь идёт о применении специальных языковых средств к концептуальному мышлению.

Ярким примером реализации такого приёма является экспериментальное учебное пособие «Античная культура», написанное в форме диалога учителя и учеников и ориентированное на личностное получение учеником нового знания [4]. Подобная тактика познавательных действий, учитывающая усвоение имеющегося знания и производство нового, соответствует современному философскому пониманию стратегии и тактики обучения. В философии образования утверждается, что его феномен не исчерпывается педагогическими процессами, а включает в себя подъём ко всеобщему и субъективацию всеобщего опыта и знания [12, с. 229]. Особое внимание в тактике обучения придаётся диалогу. В связи с современными взглядами на построение и представление гуманитарного знания нам видится односторонним суждение исследователей и методистов о том, что понятие является основным средством коммуникации, обработки и репрезентации учебных знаний. Традиционное представление о понятийном знании связано с формированием абстракций. Но уже сегодня некоторые философы категорично утверждают, что «трата времени на обучение только отвлечённым знаниям сегодня становится просто античеловечески преступной» [7, с. 209].

Решение проблемы построения и конструирования знаний не только формирует теоретическое мышление, но и связано с практикой познавательной деятельности (в частности, текста учебно-методической книги), одним из существенных оснований которого являются интегративные модели концептуальных подходов. Функциональное назначение концептуальных моделей тройственно: во-первых, они служат связующим звеном между общими принципами и предметным содержанием исторической науки; во-вторых, рассматриваются в качестве инструментального средства обработки и конструирования знания; в-третьих, выступают формой представления знания. Подобная интерпретация функ-

ций моделей знания непременно должна быть связана со взаимодействием рационалистической, деятельностной и эмоционально-чувственной сторон познания исторической действительности.

Современной исторической научной литературе присуща тенденция к интеграции различных видов моделей знания, поскольку многофакторность истории требует многомерности методологических подходов. Для реализации этого принципа в обучении можно разработать различные задания по определению концептуальных подходов, применяемых авторами учебников. Разумеется, постановка подобных задач возможна только после ознакомления учащихся со структурой концептуальных подходов, на основе которых они могут создавать собственные познавательные модели. Выбор методологических приёмов не простое дело и для самого учителя, поскольку ещё недавно это не входило в его компетенцию. Кроме фундаментальных теоретических схем, концептуальных подходов, преподаватель обязан предложить ученикам конкретные технологические способы исследования. Особую важность имеют текстологические методы. Именно с их помощью осуществляется структурирование текста, в ходе которого решается задача понимания смысла. Для этого принципиально важно формирование единой смысловой структуры текста, состоящей из опорных, ключевых, слов. Их набор – ядро семантической целостности. Ключевые слова представляют собой опорные точки свёртывания и развёртывания текста. Разбивка его на части, а затем свёртывание – это операциональная технология извлечения и обработки знания. Педагоги утверждают, что уже в средних классах важно приучить школьников к выделению ключевых слов в изучаемых исторических понятиях.

Основные стадии структурирования текста отражают уровни его понимания. Первый шаг познания: осмысление прямого, поверхностного значения текста. Необходимо осуществить подчёркивание

и выписывание ключевых слов, словосочетаний, отдельных фраз, называющих конкретные факты и явления. Затем опорные слова обобщаются в абстракции более высокого типа. Следующий шаг: отдельные смысловые единицы, состоящие из конкретного и абстрактного материала, создают иерархическую систему. Так идёт процесс «схватывания» смысловых вех в единую семантическую структуру, которая приобретает вид пирамиды знаний, или иерархической лестницы, объединяющей понятия и фактический материал. На её вершине находится концепт текста, отражающий максимально свёрнутую глубинную смысловую структуру, которая может служить опорой для развёртывания текста при его устном или письменном изложении. Подобная технология основана на методе, который «предполагает “мыслительную пирамиду”, где наверху находятся высшие абстракции, отражающие существенное в нераскрытом виде, а внизу результаты конкретизации: существенное в раскрытом виде» [1, с. 21].

Для интерпретации текста источника необходимо прочесть как сам источник, так и сопутствующую литературу: справочники, учебники, монографии. Это будет создавать контекст, позволяющий объяснить рассматриваемую в нём ситуацию или структуру объекта (концептуальную схему). Восприятие текста осуществляется в результате усвоения основной идеи, отражённой сюжетной линией, его понимание – через смысловую структуру, а интерпретация – через соотнесение с контекстом, фондом знаний. Оно имеет следующие ступени: от постижения поверхностного значения к осмыслению непрямого значения и интерпретации. Подобная модель разработана в современной психолингвистике и теории коммуникаций [10, с. 148–151]. Уровни усвоения содержания обучения в школе в своей основе содержат узнавание, воспроизведение, понимание и применение знаний [5, с. 151–152].

Для иллюстрации аналитического раз-