



Серыя "У дапамогу педагогу"  
заснавана ў 1995 годзе па ініцыятыве У.П.Пархоменкі

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



# ГІСТОРЫЯ

ПРАВЛЁНЫ ВЫКЛАДАННЯ

№ 1 (25) 2003

Заснавальнік і выдавец —  
Выдавецтва  
«Адукацыя і выхаванне»

Рэдакцыйная калегія

Галоўны рэдактар

**М.І.Мініцкі**

Намеснік галоўнага рэдактара

**Н.М.Ганушчанка**

Адказны сакратар

**Л.В.Саламаха**

Члены рэдкалегіі

І.І.Багдановіч

С.К.Ганцова

Г.А.Космач

У.С.Кошалеў

У.М.Міхнюк

С.В.Паноў

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.: (017) 229-19-71,  
факс: (017) 220-54-10

# ЗМЕСТ

## Калонка галоўнага рэдактара

*Мініцкі Мікалай.*

Часопіс, падручнікі і адукацыйныя веды ..... 3

## Адукацыйныя веды

*Земляков Леонід.*

Свобода совести на новом этапе правового обеспечения ..... 5

## Дыдактыка і тэхналогіі

*Миницкий Николай.*

Цели и задачи исторического образования: их реализация в учебной литературе (теоретико-методологический аспект) ..... 15

*Сусло Мария.*

Педагогический опыт в учебно-воспитательном процессе ..... 21

*Пастухова Галина.*

В чем трагедия Гражданской войны 1918—1920 годов? ..... 30

*Столерова Ирина.*

Особенности послевоенного развития США, Великобритании, Франции и Германии ..... 32

*Иванова Валентина.*

Урок обобщения в V классе по теме «Роль народов Древнего Востока в развитии мировой культуры» ..... 38

*Поправко Вера.*

Проведение Дней истории в школе ..... 40

## Старонкі гістарычнай памяці

*Ермоленко Валерий.*

Белорусы — основоположники этнографии народов Сибири (к 325-летию со дня рождения Людвика Сеницкого) ..... 42

## Юбілеі і віншаванні

*Тугай Владимир.*

Исторический факультет Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка: прошлое и современность ..... 46

## Навіны навуковага жыцця

Крокі рэформы ..... 54

Палажэнне аб III Рэспубліканскім конкурсе творчых работ навучэнцаў і студэнтаў па грамадскіх навуках «Беларусь у сучасным свеце» ..... 56

## Наглядны матэрыял па гісторыі

Доисторическое время ..... 59

## Рэцэнзіі

*Забайскі Мікалай.*

Пад дахам адзінай дзяржавы ..... 62

*Николай Минуцкий, кандидат исторических наук,  
доцент кафедры всеобщей истории ВГПУ им. Максима Танка*

## \* ЦЕЛИ И ЗАДАЧИ ИСТОРИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ИХ РЕАЛИЗАЦИЯ В УЧЕБНОЙ ЛИТЕРАТУРЕ (теоретико-методологический аспект)

В современной теории образования ставится задача формирования философско-образовательного синтеза знаний различных наук. Это необходимо для более полного понимания и обоснования роли и места образования, его прогрессивного развития в интересах государства, общества и человека. Современная теория образования объявила иерархически высшей ценностью ментальные характеристики личности и социума. В связи с этим обосновывается необходимость обращения к важнейшим категориям понятий «менталитет», «ценностные ориентации», «мировидение», «образ» и «картина мира». О важности этих «исходных начал» довольно аргументированно говорится в философии образования [1]. Близкой позиции придерживаются историки [2]. Значительный интерес представляет система аксиологии образования, сформулированная в педагогике [3].

Традиционно дидактика истории главными целями обучения считает: получение школьниками основ гуманитарного знания, осмысление событий и явлений, ценностные ориентации и убеждения, усвоение опыта истории, формирование гуманизма, нравственности и интереса к историческому прошлому. Целями обучения истории являются также сохранение социальной памяти и формирование активной общественно необходимой гражданской позиции учащихся. На

наш взгляд, довольно полное изложение целей исторического образования содержится в недавно опубликованных в России стандартах. Этим вопросам значительное внимание было уделено в материалах по проблемам изложения истории России и всемирной истории в школьных учебниках, которые недавно опубликовали журналы «Отечественная история» и «Преподавание истории и обществознания в школе» [4].

Столь высокая степень внимания и глубокий анализ системы структурных элементов, целей и задач исторического образования создает базу для успешного решения теоретических и практических задач в этом направлении. Прежде всего, нам представляется уместным дифференцировать их по уровням. Приведенный выше перечень образовательных целей относится, главным образом, к базовому уровню. Первый шаг к такой дифференциации — это выделение исходных категорий. Методологический и структурный анализ дает возможность выделить в приведенном ранее фрагменте следующие ключевые слова: духовность, компетентность, социализация, культурологическая целесообразность знания. Для данной статьи в качестве исходного избрано понятие «компетенция». Связь этого понятия с целями образования предполагает обращение к содержательному методическому и психологическим аспектам ис-

торического образовательного знания, а особенно инициирует использование когнитивных техник.

Цели гуманитарного образования являются критериями для решения следующих первостепенных образовательных задач: обновления содержания гуманитарных предметов, учебно-методического и лингво-психологического обеспечения гуманитарного образования. Каким же образом конкретно реализуются цели и задачи исторического образования в учебной литературе в каждой из обозначенных позиций?

1. Обновление содержания исторического учебного знания. Здесь намечаются следующие направления исследования: разработка различных теоретико-методологических концепций, педагогических установок и создание на этой основе метапредметов. Как известно, концептуальная структура является критерием отбора и средством конструирования предметного содержания [5]. Современная учебная литература по истории в основном ориентируется на цивилизационный и формационный подходы. Обращения к культурологическому, антропологическому и ценностному подходам незначительны. Об этом свидетельствуют как внутреннее содержание учебников, так и внешние признаки: названия параграфов, разделов и терминологии.

Выбор концептуального подхода, на наш взгляд, зависит от содержательного материала и конкретной методической ситуации. В целом же наиболее предпочтительна интегрированная модель, поскольку она в наибольшей степени отвечает многофакторности самой истории. В силу этого более продуктивным будет поиск не «наилучшего» из них, а обращение к проблемно-тематическому содержанию. Оно и определит потребность в конкретном методе. Вероятно, следует избегать двух крайностей: превращения какого-либо одного подхода в «единственно правильный» и неоправданную методологическую мозаику.

Обновление содержания в этом плане должно проявиться в отказе от абсолютизации проблем социально-экономического и политического развития, а также причинно-следственных связей как единственных элементов системы социально-

го действия. Проявлением новых подходов к содержанию учебников являются формулировки следующих вопросов: общественная и частная жизнь общества, люди и нравы, повседневная жизнь, общественные зрелища [6]. Предметом изучения исторического образования становятся ментальность и повседневная история. Для современного понимания содержания исторических дисциплин характерен учет многофакторности истории. Это предполагает стремление к соразмерным отношениям причинно обусловленного и случайного, материального и духовного факторов в историческом развитии. Сравнительно редкое применение ценностного и антропологического подходов объясняет недостаточность материала, выполняющего воспитательные функции в учебной литературе. Обращение к антропологическому подходу дало бы возможность выхода на проблемы гуманитаризации образования. Отдавая должное истории макроструктур, отражающих глобальные проблемы экономики и политики, историки не могут не обратиться к раскрытию микроструктур истории повседневной жизни. В этом плане весьма показательна научная дискуссия, которая состоялась на Международной конференции «Гісторыя штодзённасці і правы чалавека» (Минск, 1999). В выступлениях ее участников был сформулирован ряд принципиальных выводов по дидактическому аспекту истории повседневности, а также затронуты теоретико-методологические аспекты общей концепции изложения истории в общеобразовательной школе [7].

Интеграция методологических подходов, сопряженная с многофакторностью истории, призвана обеспечить междисциплинарные связи гуманитарного образования. Причем современное понимание междисциплинарности не ограничивается связями истории с философией, литературой или лингвистикой. Речь идет о взаимодействии методов различных наук и порождении нового методологического знания. Обновление теоретико-методологической парадигмы расширяет возможности и в области дидактики. Методологические знания как учение о способах познавательной деятельности позволяют перебросить мост между философскими знаниями и сферой их запроса — обучени-



ем. Однако дидактическая реализация методологического потенциала исторической науки в учебной литературе отражена весьма слабо. В школьных и вузовских учебниках вопросам формирования методологического знания учащихся должного внимания не уделяется.

2. Дидактические основания учебника по историческим дисциплинам. К важнейшим дидактическим принципам относят научность и системность изложения знаний. В современной теории создания учебной литературы все более утверждается мнение, что для учеников младших классов ведущей формой изложения истории является рассказ, для старших классов — научно-популярный стиль. Однако в практике создания учебной литературы такая позиция не стала общей, вместе с тем наметились позитивные сдвиги в этом направлении. Научность, системность и последовательность в целом характерны для изложения учебного знания независимо от возраста учащихся. Тем не менее названные принципы приобретают свою специфику для различных возрастных групп.

Одна из основных задач дидактики — развитие мышления и познавательной деятельности учащихся. Современная педагогика ориентирует обучение на переход от знания-запоминания к знанию-пониманию, противопоставляя знаниевой модели мыследеятельностную. На наш взгляд, это неправомерно, ибо обращение к структуре знания развивает как память, так и интеллектуальные способности. В данном случае следует исходить не из принципа исключения, а дополнительности. Продуктивнее будет не переход от одного состояния к другому, а взаимодействие содержательного и методического аспектов в единой модели образовательного знания.

Вопрос этот не только теоретический, но и практический. В настоящее время кроме учебника издается большое количество дидактической литературы для школьников и самая популярная форма — рабочая тетрадь. Если для школьного учебника более насущна работа с усвоением общих знаниевых структур и структур отдельных понятий, то для вспомогательной дидактической литературы основными становятся операции со знаниями

и способы умственных действий. Проблема состоит в выяснении соотношения знаниевой и формально-логической компоненты в учебной литературе. Менее всего дискуссионной является доминанция знаниевого аспекта в учебнике. В дополнительной же дидактической литературе соотношение может быть различным по степени преобладания, и оно зависит от конкретной методической ситуации. В рабочей тетради, которая целиком сохраняет структуру и логику изложения учебника, более предпочтительна доминанция знаниевой модели, т.е. здесь ситуация аналогична учебнику. При несохранении системы учебного предмета или изучении отдельных понятий в рабочей тетради доминируют способы и формы познавательной деятельности.

Опора на знаниевые структуры позволяет создавать и воспроизводить в новых познавательных условиях культурные образцы познавательной деятельности и мышления. Практическая реализация подобных теоретических установок педагогики и философии образования только начинается. Тем не менее проблема взаимодействия знаниевой и мыследеятельностной компоненты была поставлена еще Г.П.Щедровицким, который проводил четкое разделение между структурными моделями объектов и формальными знаниями. Причем рассматривал это разграничение применительно к анализу решения задач в обучении учащихся [8].

Следует отметить принципиальную важность знаниевых структур при работе с учебным текстом, особенно в выделении главного и построении разноуровневой системы знания, делении самого знания на декларативное и процедурное. В учебной литературе структуры знания являются средством организации изложения материала в различных частях учебно-методического комплекса и в первую очередь в учебнике, хрестоматии и рабочих тетрадях. Чтобы не было дублирования, необходимо четко разделить методические задания в связи со спецификой каждого вида учебной литературы. Пока еще нельзя сказать, что задача деления познавательной работы со знаниевыми структурами по видам учебной литературы решена. Более того, констатируется, что «в современной школе формы рабо-

ты с логической структурой знания просто отсутствуют» [3, с. 139]. В то же время подчеркивается важность этой задачи для школьного образования: «Проектирование структур содержания является осознанной стратегией построения систем и процессов образования» [3, с. 145]. Следует заметить, что в последнее время появилась методическая литература такого рода, обращенная к учащимся и учителям. Ее появление связано с введением десятибалльной оценки качества знания. Подобный шаг ознаменовал довольно резкий когнитивный поворот в стратегии обучения, что должно привести к выравниванию ее содержательной и деятельностной составляющих. Теоретические же проблемы логического структурирования учебного материала представлены небольшим количеством, но довольно основательных исследований [9].

Пересечение дидактических и методических принципов изложения учебного материала обеспечивает разнообразие в реализации методических заданий. Составление развернутых нелинейных планов, выделение ключевых слов, их построение в систему определенной структуры и глубины, сравнение структур знания в различных предметах — таковы некоторые формы методических заданий мыследеятельностного характера. К числу позитивных моментов следует отнести постановку вопросов в начале изложения параграфа, которые позволяют установить связь с предшествующим материалом, рубрики «Это интересно», «Самое главное», методические памятки для учащихся по работе с текстом на выделение главного, обобщения к разделам. В качестве наиболее показательного положительного примера из последних российских изданий можно привести учебную книгу для 4 класса «История России» М.Т.Студеникина (Москва, 1999). Характерно введение самых разнообразных методических элементов и для учебника 4 класса «История древнего мира» под редакцией В.С.Кошелева (Минск, 2001). Оригинальна и высока культура информационного пространства учебника «История средних веков» под редакцией В.А.Федосика (Минск, 2002). Аналогичное оценочное замечание можно сделать и в адрес учебника «География» (4-й

класс) под редакцией Б.Н.Крайко (Минск, 2002).

Здесь особый интерес представляют задания на формирование способностей к переводу вербально логической формы в наглядно-образное восприятие информации. Взгляд на наглядность как на дополнительное дидактическое средство и преимущественно для младшего школьного возраста в настоящее время безнадежно устарел. Он почти вытеснен представлением психологов о связи различных видов информации с типами ориентации в мышлении. Однако учебная литература в реализации названных идей в целом остается на прежних позициях. Позитивные моменты, которые все же можно отметить, это увеличение количества иллюстративной информации (особенно в рабочих тетрадях), улучшение ее качества, укрепление непосредственной методической связи с текстом.

Своеобразным средством наглядности являются структурно-логические схемы знания, которые в их новой интерпретации должны занять в учебной литературе надлежащее место. Философы, психологи, педагоги вновь обратились к схемам. Суть понимания новой функциональной роли последних сводится к отказу от представления о них, как упрощении сущностных сторон знания. Схемы рассматриваются в качестве нового вида знания. «Привлечение схем в образовательные процессы перевело рефлексию схем как средств и как выразителей содержания в модельно значимую плоскость» [10]. В этом состоит прагматика их применения, ибо схема трансформирует теоретическую концепцию в операциональный план познавательного действия. Вместе с тем разработка теории еще не привела к созданию формализованных репрезентативных систем, которые могли бы служить критерием отбора и конструирования содержания учебных курсов. И как следствие, возникает потребность образовательной сферы в структурных моделях такого рода.

В современной исторической учебной литературе существуют три основных вида наглядности: изображение объектов действительности, реконструкции и схемы. Каждый из них несет свою дидактическую нагрузку. Изображение объек-

тов действительности способствует образному восприятию исторической реальности. Реконструкции позволяют наряду с образностью начать сущностное познание предметов и явлений, их внутренних связей. В схемах отражаются, главным образом, абстрактное представление о сущности предмета и процесс мышления. К тому же схема становится средством познавательной деятельности при переносе на другие объекты и в процессе ее конструирования. Таким образом, создается взаимодействие детализированных и схематизированных объектов или единство образа и абстрактного понятия. В разработке данного вопроса можно опереться на исследования психологов [11].

Подобный взгляд вполне соответствует и современным философским представлениям о сущности и функциональной роли схем. Так, философы различают схемы онтологические и «направляющие». Первые из них — это своеобразное средство, связывающее различные предметные области в новую область знаний, позволяющее транслировать, модифицируя, знания из одной области в другую [12, с. 132]. Для вторых важно «создание особой реальности, т.е. системы событий, позволяющих направить внимание и понимание слушателей (оппонентов), помогающие им принять новые представления, понять аргументацию, двигаться вместе с автором новой мысли и т.п.» [12, с. 134]. Как видим, онтологические схемы предназначены для отражения предметной области, «направляющие» — процесса познания.

На наш взгляд, указанными свойствами обладают схемы логической структуры учебного материала, которые разработаны А.М.Сохором для естественнонаучных предметов. К сожалению, этот метод не получил должной теоретической и практической разработки в трудах историков, возможно, из-за своей высокой степени абстрактности. Для гуманитарных предметов абстрактные схемы в виде графов желательно дополнить изображениями реальных предметов и реконструкциями. Ведь следует учесть, что образование понятий начинается с визуального или ментального восприятия формы. Кроме того, убирая звено предметной наглядности, мы затрудняем про-

цесс взаимного перевода (перекодировки) абстрактных понятий и конкретных представлений и тем самым разрушаем универсальную характеристику процесса познания. Психологи уделяют значительное внимание процессу перекодировки. Они разработали специальные познавательные задачи, обладающие большим эвристическим потенциалом [13].

3. Психолого-лингвистические особенности текста учебной литературы. В восприятии и усвоении учебного знания имеет значение не только его знаниевая структура, но и характеристики самого текста учебника. Важной проблемой названного направления является оптимизация сложности учебного текста. Представляя собой часть общей теории оптимизации процесса обучения, она, применительно к тексту учебника, требует теоретического и, главное, экспериментального подходов. Вне сомнения, тема об актуальности сложности текста наших учебников заслуживает отдельного разговора. К тому же мы вынуждены констатировать следующий факт: пока еще ни один учебник по истории полностью не соответствует нормам, которые выработала теория и практика создания учебника. Да и сами эти нормы нуждаются в экспериментальной проверке, поскольку некоторые из них разработаны достаточно давно.

В общей схеме восприятия текста главное — его трудоемкость. Это понятие равно трудности, умноженной на объем информации. Трудность, в свою очередь, определяется сложностью текста и подготовкой читателя. Сложность текста можно определить с помощью эксперимента и без него. Ответственность за логическую доступность учебного текста в первую очередь несут специалисты-историки, а за его сложность — редакторы-стилисты. Не в состоянии решить эту проблему целиком и методисты-преподаватели истории в средней школе, а также привлеченные к работе над текстом писатели. Все это требует основательно-го научного знания и разработки специальных герменевтических методик, а также кропотливого труда определенного количества экспертов, владеющих этими методиками. Словом, чтобы решить проблему сложности учебных текстов, необ-



ходима постановка и реализация теоретических и практических задач целого комплекса научных и организационных мер.

В связи с постоянным выходом и обновлением учебной литературы в числе первоочередных необходимо создание лаборатории технологий учебника. Ее коллектив занимался бы реализацией долгосрочных и насущных проектов конструирования и представления образовательного знания в дидактической литературе для учащихся. Так на практике могла бы осуществляться идея взаимосвязи фундаментальных и прикладных проблем исторического образования и конкретно решаться проблема перевода научного знания в учебное.

В заключение сделаем главный вывод: на наш взгляд, разработка и применение когнитивных структур знания является основной научно-методологической интегрирующей идеей рассмотренных нами различных аспектов реализации целей исторического образования в учебной литературе. Их главные функции: 1. Когнитивные структуры знания выступают в качестве средства построения истории как науки, так и учебного предмета в целом. 2. Они составляют также основу для логического конструирования отдельных исторических понятий и семантического структурирования текста. 3. Когнитивные структуры знания выступают не только в вербально логической, но и в знаково-символьной форме, что позволяет учитывать не только уровни способностей, но и

значительно расширить познавательные возможности учащихся. 4. Без когнитивных структур нельзя обойтись в обучении, где они играют роль средств познавательной деятельности.

В связи с этим можно вполне согласиться с утверждением, что «когнитивные структуры ... формируют нашу компетенцию и лежат в ее основе» [14]. Словом, роль этих «идеальных подвижных схем созерцания, мышления, толкования, оценки мира» чрезвычайно велика, поскольку они позволяют нам перерабатывать общий опыт и включать его в ценность личностного мира.

Сходная по сущности идея была высказана еще в 1930-х годах XX века философом-педагогом Максом Шелером, который сформулировал ее следующим образом: «Образовательное знание — это приобретенное на одном или немногих хороших, точных образцах и включенное в систему знания сущностное знание, которое стало формой и правилом схватывания, «категорией» всех случайных фактов будущего опыта, имеющих ту же сущность» [15]. В новейшее время эта идея оказалась воспринятой и по-современному проинтерпретированной мыследеятельностной педагогикой [3, с. 50—52]. В этом значении, как нам кажется, и состоит суть компетентностного подхода к образованию, частный случай которого — когнитивные техники и стратегии — и был представлен в данной статье.

1. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века. (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций). — М.: Совершенство, 1998. — С. 108—197.
2. История ментальностей, историческая антропология. Зарубежные исследования в обзорах и рефератах. — М., 1996. — 255 с.
3. Громыко Ю.В. Мыследеятельностная педагогика (теоретико-практическое руководство по освоению высших образцов педагогического искусства). — Мн.: Технопринт, 2000.
4. Каким быть школьному учебнику по отечественной истории XX века? «Круглый стол» // «Отечественная история». — 2002. — № 3. — С. 3—56; «Преподавание истории и обществознания в школе». — 2002. — № 9—10.
5. Миницкий Н.И. Конструирование и структурирование теоретического содержания / Миницкий Н.И., Ханкевич О.И. Преподавание истории Древнего мира: Учебно-методическое пособие. — Мн.: Адукацыя і выхаванне, 2002. — С. 20—62.
6. Елисеев Г.А., Лубченков Ю.Н., Михайлов В.В. История Древнего мира: Учебник для 5 класса. — М.: ООО «Фирма «Издательство АСТ», 1998. — 352 с.; Колпаков С.В., Рогожкин В.А., Тырин С.В. История Древнего мира: Учебник для 5 класса основной школы. — М.: Издательский дом «С-инфо»; издательство «Баласс», 2000. — 288 с.; Михайловский Ф.А. История Древнего мира: Учебник для 5 класса основной школы. — М.: ООО «Торгово-издательский дом «Русское слово — РС», 2000. — 336 с.; Исто-