



Серыя «У дапамогу педагогу»
заснавана ў 1995 годзе

Навукова-метадычны часопіс
Выдаецца з I квартала 1997 года
Рэгістрацыйны № 842
Выходзіць штомесяц са студзеня 2006 г.

ГІСТОРЫЯ ПРАВЛЁНЫ ВЫКЛАДАННЯ

«У дапамогу педагогу»
Серыя

№ 3 (57) ' 2007

РЭДАКЦЫЙНАЯ КАЛЕГІЯ

- М. І. МІНЦКІ — галоўны рэдактар, *кандыдат гістарычных навук*
У. В. ТУГАЙ — першы намеснік галоўнага рэдактара, *доктар гістарычных навук, прафесар*
Н. М. ГАНУШЧАНКА — намеснік галоўнага рэдактара, *кандыдат гістарычных навук*
Л. В. САЛАМАХА — адказны сакратар
І. І. БАГДАНОВІЧ, *кандыдат педагагічных навук*
С. В. ПАНОЎ, *кандыдат педагагічных навук*
С. М. ХОДЗІН, *кандыдат гістарычных навук*
В. М. ШУТАВА, *кандыдат гістарычных навук*
Л. У. ЖЭРКА

РЭДАКЦЫЙНАЯ РАДА

- У. В. ТУГАЙ — старшыня
М. М. ЗАБАЎСКІ, *доктар гістарычных навук, прафесар*
А. А. КАВАЛЕНЯ, *доктар гістарычных навук, прафесар*
В. А. КАПРАНАВА, *доктар педагагічных навук*
І. В. КАРПЕНКА
Г. А. КОСМАЧ, *доктар гістарычных навук, прафесар*
У. С. КОШАЛЕЎ, *доктар гістарычных навук, прафесар*
М. С. СТАШКЕВІЧ, *доктар гістарычных навук, прафесар*
В. М. ФАМІН, *доктар гістарычных навук, прафесар*
І. І. ЦЫРКУН, *доктар педагагічных навук, прафесар*

Заснавальнік і выдавец —
РУП «Выдавецтва «Адукацыя і выхаванне»»
Міністэрства адукацыі Рэспублікі Беларусь

220070, г. Мінск, вул. Будзённага, 21; тэл.: 297-93-20 (адк. сакратар),
297-93-22 (адзел маркетынгу), факс: 297-91-49
e-mail: aiv@aiv.by, http://www.aiv.by



ГІСТОРЫЯ ПРАБЛЕМЫ ВЫКЛАДАННЯ

ТЭОРЫЯ ГІСТАРЫЧНАЙ НАВУКІ

- 3 **Корзенко Георгий**
О концепции и периодизации развития науки Беларуси в IX — начале XX века

ДЫДАКТЫКА І ТЭХНАЛОГІІ

- 10 **Миницкий Николай**
Учебник по истории: теоретико-методологические основания отбора и построения учебного содержания
- 20 **Богданович Наталия**
Задания для проведения в школах исторических конкурсов, викторин, исторических недель
- 23 **Дерябина Наталья**
Обучение на диалогической основе

МАТЭРЫЯЛЫ ДЛЯ ФАКУЛЬТАТЫВАЎ

- 26 **Новік Наталля**
Выхаванцы прафесійных навучальных устаноў Беларусі (канец XIX — пачатак XX стагоддзя)
- 37 **Пілецкі Віктар**
Праблемы адукацыйна-выхаваўчага працэсу, школы і школьнай палітыкі на старонках «Нашай нівы» ў 1906–1908 гадах
- 41 **Воронова Татьяна**
Политика Франции по германскому вопросу в 80-е — начале 90-х годов XX века
- 47 **Шаўчук Ігар**
Гуманітарныя навукі ў Беларусі: з гісторыі станаўлення (1920–1930-я гады)
- 57 **Шараева Елена**
Основные задачи воспитательной политики российского правительства в средних учебных заведениях во второй половине XIX — начале XX века

РЭЦЭНЗІІ

- 63 **Пилипенко Михаил**
Рецензия на исследование Н. И. Миницкого «Методы построения научного и образовательного исторического знания»

Для афармлення першай і чацвёртай старонак вокладкі часопіса выкарыстаны ілюстрацыі з кнігі «История Европы» (М. : Просвещение; Минск : Вышэйш. шк.).

УЧЕБНИК ПО ИСТОРИИ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ОТБОРА И ПОСТРОЕНИЯ УЧЕБНОГО СОДЕРЖАНИЯ

*Николай Минуцкий, кандидат исторических наук, доцент
БГПУ им. Максима Танка*

В Республике Беларусь ведется активная работа по качественному улучшению образовательного процесса, обновлению содержания и средств обучения, в частности, учебной литературы. Свидетельством тому являются состоявшиеся в конце прошлого года международные конференции «Проблемы методологии исследований истории Беларуси» (НАН Беларуси), «Организация самостоятельной работы студентов на факультете вуза» (БГУ), «Профильное обучение: состояние, проблемы, перспективы» (НИО). В их рамках обсуждались теоретико-методологические аспекты исторической науки и методического обеспечения обучения.

Основная *цель* нашего исследования состоит в том, чтобы выяснить связь теоретических оснований содержания материала учебника по истории с информационно-содержательной и деятельностной стороной обучения. При этом предполагается определить характер воздействия теории на указанные аспекты, а также дать конкретные рекомендации по отбору и конструированию учебного материала по истории. Для достижения этой цели необходимо решить следующие *задачи*: выяснить, откуда историки могут взять ориентиры для построения знания; показать, что они представляют собой и каким образом могут быть применены в практике конструирования учебной литературы.

Научная и образовательная ситуация состоит в том, что теоретико-методологические основания предметного содержания современной исторической науки, а также учебной литературы претерпели существенные изменения. Это повлияло на онтологический и когнитивный статус методологических средств, как инструментария для отбора, конструирования знания и познавательных действий. Как следствие, возникла потребность в разработке концептуальных основ учебника, определяющих его содержание и роль методического аппарата, ориентированного на вопросы, что должен знать и уметь учащийся. Главная проблема состоит в том, что представляют собой эти основы, какова структура и функции теоретико-методологического знания.

По данным Международной комиссии ЮНЕСКО по образованию, проблема обоснованного отбора содержания необходимой учебной информации — одно из главных направлений современных образовательных практик [23, с. 136]. В тематику этого направления органично входит тема теоретических оснований отбора и обработки содержания учебника, являющегося частью УМК (учебно-методических комплексов). В его содержание современные методисты обычно включают: 1. Научную, научно-популярную и художественную

литературу (монографии, книги для учителя, пособия для учащихся, художественные произведения). 2. Учебные пособия (учебники, хрестоматии, книги для чтения, рабочие тетради). 3. Методическую литературу (методические пособия, книги, статьи, методические рекомендации, сборники заданий). 4. Наглядные средства обучения (печатные, объемные, экранные и экранно-звуковые) [17, с. 67]. Эту схему вполне можно принять за номенклатуру форм представления исторических знаний в различной дидактической литературе. Но что их объединяет? В методической литературе сделан вывод о том, что «содержание современного исторического образования можно представить пока как набор неупорядоченных моделей отдельных исторических курсов» [10, с. 158]. Стремление к УМК доминирует в издании современной учебно-методической литературы, но не является абсолютным. УМК требует значительных материальных средств, усилий многих специалистов, а главное — разработки теоретико-методологических моделей, фиксирующих общность содержательных идей и познавательных действий. Разработка УМК предполагает также определение места и дидактических особенностей каждой из его частей. Особое значение приобретает форма представления знаний: модели, схемы, фреймы и т. п., позволяющие проводить взаимный перевод абстрактно-логического и знаково-символического знания.

В противовес этой форме стали издаваться пособия универсального практико-ориентированного характера, позволяющие учителю давать системное изложение исторического образовательного знания. Примером может послужить учебно-методическое издание О. В. Араслановой («История Древнего мира», 5 кл., 2005) [2]. В нем находим важнейшие компоненты УМК: фрагменты из различного рода литературы, методические задания для учащихся, методические рекомендации для учителя, организационные компоненты ведения занятий, работа с текстами и схемами, тестовые задания. Ключевой концепт «универсальное издание», присутствующий на обложке этой книги, символизирует скорее идею, к которой стремится автор, нежели присутствие модели, представляющей структуру учебной информации.

Обращение к современным учебным изданиям по философии и методологии науки позволяет констатировать, что по своему характеру они относятся к эмпирическому знанию, т. е. к эмпирическому базису дисциплинарной системы знания. Само эмпирическое исследование имеет три уровня: *совокупность методических наблюдений экспериментов, контекст эмпирического обоснования теории или ее выбора и создание систем знаний*. Последний уровень связан с объясняющим фактором [22, с. 200–202]. На наш взгляд, автор учебника для старших классов не может на этом остановиться: необходимо обращение к теоретико-методологическому знанию. С его помощью можно выразить накопленное знание в более компактных, информационно емких и удобных для коммуникации формах [22, с. 203]. Дополним, что только теоретико-методологическое мышление будет способствовать формированию общего видения предметно-содержательной концепции всего предмета изучения. Такой подход имеет одной из своих целей приблизить способы образования к реальной научной деятельности. В качестве средств реализации цели служат учебники, являющиеся «комплексной информационной моделью образовательного процесса и выполняющие функции источника учебной информации и средством организации образовательного процесса» [32, с. 252]. Но возникает вопрос об уровне этой деятельности. В современной педагогике считается необходимым, чтобы обучаемый знал структуру построения материала (и владел ею!), понимал назначение и роль различных видов знаний. Считается, что это будет повышать степень осознанности усвоения знания и глубокого понимания изучаемого материала [3, с. 121]. Следует обратиться к концепции учебника, к методу построения всего учебного материала.

Какие конструкции учебного знания предлагают педагоги? А. В. Хуторской («Современная дидактика», 2001) в структуру содержания учебника вносит информативный, репродуктивный, творческий и эмоционально-ценностный аспекты. Основной текст состоит из двух компонентов: теоретико-познавательного и инструментально-практического. В первый из них входит знание основных терминов, ключевых понятий и их определений, основных фактов, процессов, событий, описание

основных законов, теорий, ведущих идей, выводов. К содержанию второго компонента относят умение использовать основные методы познания, правила применения знаний, способы усвоения и самостоятельного поиска знаний, решение задач, способность систематизировать и интегрировать учебный материал [32, с. 244]. Данную характеристику объединяют понятие деятельности, и ее средство — метод, но структура и механизм познавательных действий остаются нераскрытыми. Вопрос о концептуальном построении учебного материала у автора остался открытым.

На наш взгляд, реализация методов исторического познания и их когнитивных схем в практике создания современных учебников оказалась наименее разработанной. Учащиеся практически овладевают способами познавательной деятельности, но этот уровень в методике преподавания относится к эмпирическому знанию. Нельзя утверждать, что в педагогической литературе не ставится вопрос о владении учащимися основами теоретических знаний методологического характера. Более того, их предполагает современная таксономия когнитивных учебных целей, когда оперирует понятиями «методы», «законы», «принципы», «теории на уровнях знания, понимания и применения» [33, с. 108]. Единство теоретических построений, методов и способов познания, а также уровней усвоения знания обосновано и наглядно представлено М. Е. Бершадским и В. В. Гузеевым («Дидактические и психологические основания образовательной технологии», 2003). Заметим, что теоретические конструкты и эмпирические предпосылки теории выступают в единой системе. Понятие уровня авторы относят к постепенному усложнению знания при переходе от эмпирического к теоретическому способу познания, ведь «ученик при усвоении научного знания проходит те же этапы, что и научное познание человечества» [6, с. 149].

Проблема переноса методов построения содержания обучения в познавательную деятельность учащихся в наиболее завершенном виде представлена З. А. Решетовой («Формирование системного мышления в обучении», 2002). В настоящее время эта работа представляет собой самую яркую и убедительную апологетику методологического обеспечения содержания обра-

зования в его постклассическом варианте. З. А. Решетова совершенно справедливо считает, что перестройка всей системы обучения связана с новыми методологическими основаниями, синтезирующими знания разных областей науки [26, с. 4]. Изменение содержания обучения должно охватывать не только новые научные знания, «но и знания методологические о деятельности, производящей предметные знания, о способах ее организации, логике системного исследования предмета (его процедурах)» [26, с. 5]. Примечательно, что идея теоретико-методологического обеспечения образовательного знания, занимающая центральное место во всей книге, идет от педагога-психолога. В авторской интерпретации классические вопросы дидактики, что изучать и как изучать, получили инновационное звучание. З. А. Решетова утверждает, что «функция образования в современных условиях — не “приобщить” человека к культуре посредством обретения им той или иной совокупности знаний, а включить его в тот или иной вид деятельности, формировать как носителя целостной культуры, творческих сил ее развития» [26, с. 12].

Критически оценивая современную систему образования, автор пишет, что «учебный материал “усваивается” непосредственно в его эмпирической данности — в процессе его восприятия как “готовых” знаний, которые должны быть заучены для последующего “применения”» [26, с. 13]. Методологизация обучения включается в реализацию при изучении каждого конкретного предмета как принципа его построения. В обучение входит как знаниевый компонент, так и деятельностный. Изложение учебного материала необходимо сориентировать на задачу построения определенной концептуальной системы, «теоретически описывающей предмет как систему» [26, с. 43]. Применение методологических знаний в теоретической деятельности как познавательных средств — один из существенных моментов сознательного усвоения умений [26, с. 52]. Обучение в этом случае направлено не только на конструирование знания, выделение структуры связей, но и на сознательное освоение метода системного анализа [26, с. 120]. В заключение автор подчеркивает, что им представлены «общие теоретические и методологические основы, а не кон-

кретные методические принципы формирования предметно-системного мышления учащихся» [26, с. 129]. Подобное замечание носит принципиальный характер, поскольку позволяет провести демаркационную линию между сферами методологии и методики, общепредметной структурой и познавательным действием (алгоритмом), направленным на постижение отдельного фрагмента действительности.

В построении научного и образовательного знания, которое основано на системном моделировании, представленном З. А. Решетовой, нас беспокоит абсолютное господство рационализма и отсутствие конкретных примеров для гуманитарного знания. Следует иметь в виду, что пик популярности системного подхода в методологической литературе уже прошел и на его место пришел синергетический подход, где наряду с системой (порядком, космосом) занимает место беспорядок (хаос) и случайность. К тому же возникает масса теоретических и практических вопросов. Как совместить с системным подходом идею ризомности социально-исторического процесса, «которая отрицает наличие единой направленности истории и ее отдельных периодов, их редукции к какому-либо одному, магистральному ее пути» [27, с. 16]? Каковы механизмы познавательной деятельности того или иного концептуального подхода? Наконец, как реализовать принцип многомерности в историческом познании, который завоевывает всё большее признание среди гуманитариев?

В философии образования теоретическое мышление остается таковым, представляя перед нами в виде определенным образом структурированной совокупности элементов. «В ее состав входит система идеальных моделей (конструктов), репрезентирующих исследуемую реальность» [22, с. 205]. Следует согласиться, что центральным аспектом теории является проблема абстрактных конструктов. В связи с этим философы и историки напоминают, что объект познания не тождественен исследуемой реальности, и рекомендуют ее изучать в формах деятельности, выработанных историческим развитием общества [22, с. 217]. Что же в таком случае представляет собой продукт познания?

Результатом когнитивной практики гуманитариев стало возникновение различного рода «организованностей» абст-

рактного характера: конструкт, схема, концепт и т. п. Порой методисты называют их расширительно абстрактными понятиями. В качестве таких идеальных конструктов в историческом познании выступают модели различных подходов к построению исторического знания. Причем отдельные модели подвергаются критике и забвению, другие, наоборот, становятся объектом всеобщего внимания и даже моды. Так, философы для повышения научно-методологической культуры преподавания истории предлагают отказаться от интерпретации исторического процесса «преимущественно как непрерывной борьбы различных народов и государств, классов, социальных слоев и групп, политических группировок и партий за власть и реализацию своих экономических интересов» [27, с. 13]. Но названная парадигма и в настоящее время остается теоретико-методологической основой построения содержания наших учебников по истории. Изменился лишь угол зрения, поскольку учебное знание конструируют с позиций совмещения формационного и цивилизационного подходов. Необходимость перехода в моделировании исторических процессов на позиции многомерности и междисциплинарности зафиксирована как в научно-исследовательских, так и в методических работах [13; 28]. Но реализация этой необходимости находится в начале пути. Вследствие этого разрыв между теоретическими разработками и практикой создания учебников становится всё более ощутимым.

Каковы же пути совершенствования содержания учебной литературы и преподавания истории (а эти вопросы нельзя рассматривать в отрыве один от другого)? В решении этой проблемы философы видят несколько основных направлений. Представители первого из них сущность перемен сводят к введению логики и методологии научного познания; во втором — утверждается, что история совершается и в стороне от ее «стратегических направлений» (концепция ризомности); в третьем — происходит освоение методологии исторического познания, «формируемой внутри самой исторической науки»; в четвертом — считают, что модернизация требует внесения принципов дополненности, синергетизма, релятивности, нелинейности, многомерности, полипарадигмальности и

полифундаментальности истории как науки [27, с. 14–18].

Таким образом, в философии предлагаются общеметодологические принципы и понятия, которые составляют методологическую основу для построения научного и образовательного знания, но не конкретные механизмы перевода одного вида знания в другой. По мнению тех же философов, давно назрела потребность перевести усилия методологов на исследование механизмов перевода социокультурных и соционаучных компонентов как регулятивных факторов на микроуровень конкретного научного действия [9, с. 81]. С точки зрения историков, проблема заключается в разрыве «между смелыми теориями универсальной истории и конкретными историческими исследованиями, и задача состоит в том, чтобы «построить мост, который бы сделал возможным участие исторической науки и ее конкретных областей в создании основ универсальной исторической истории» [36, с. 145]. В обоих случаях речь идет о совпадении в обучении логики науки и логики познавательных действий.

Не решает проблем конструирования исторического знания и педагогика, хотя в недалеком прошлом ее представители предлагали опустить педагогическую проекцию на предметную область истории. Имелись серьезные попытки осуществить конструирование знания на основе логики, но, к сожалению, эти предложения не исходили от историков [30]. В итоге педагоги лишь констатируют «наличие существенного разрыва между процессами разработки научной теории и ее технологическим воплощением» [23, с. 168]. Причем сила разрыва оказалась катастрофичной для самой педагогики: здесь «произошла своеобразная понятийная катастрофа: одни понятия потеряли категориальный статус, другие — «поплыли», стали аморфными, потеряли свои четкие очертания» [30, с. 31]. На наш взгляд, конструирование концептуальных моделей предметного содержания истории, в первую очередь, — дело самих историков-методологов. Вместе с методистами они начнут строить информационный материал в соответствии с принципами от общего к частному и наоборот. Тем самым учебная информация приобретет системный, иерархизированный и операциональный характер. Подключение к этой рабо-

те представителей педагогики, психологии, лингвистики и других специалистов поможет создать качественную учебную литературу. Всех ученых должна объединить идея концептуализации знания.

Среди историков она расценивается довольно высоко, а проблемы построения и представления исторического знания, по свидетельству А. И. Ракитова («Историческое познание: системно-гносеологический подход»), занимают центральное место в эпистемологии истории [25, с. 152–153]. Ответ на вопрос, что такое структура знания, лежит в основе самой исторической реальности, а также в особенностях познания. Построение различных типов концептуальных моделей содержания истории как учебного предмета представляет идеальное отражение исторической действительности. Идея концептуальных подходов лежит в основе объяснительного принципа исторического процесса и ведет к созданию механизма познавательных действий. Такова взаимосвязь двух главных аспектов обучения: *содержательного и деятельностного*.

Для историков наиболее характерно применение цивилизационного и формационного подходов. Сравнительно менее употребительны культурологический, антропологический и аксиологический подходы. Аналогичную последовательность имеет использование этих подходов при отборе и конструировании содержательного материала и в учебниках по истории. Монографии Б. С. Ерасова «Сравнительное изучение цивилизаций» [15] и Е. Б. Черняка «Цивилиография» [35] дают наиболее полное представление о теории конструирования и структуре таких концептов, как формация, цивилизация и культура. Построение содержательной информации по концептуальным подходам соответствует познавательному феномену «глобальные структуры» и отражает объективный фактор в истории. Но глобальным процессам в ней противопоставлена случайность, субъективный фактор, связанный с историей повседневности, которая стала почти постоянным фактором в учебных изданиях. В образовательную практику стали включаться понятия «менталитет», «повседневная жизнь», «категории человеческого существования» и т. п.

Конструирование содержания учебной литературы не может обойтись без концеп-

туальных моделей, относящихся к теории и методологии истории. В равной степени оно не может существовать вне дидактической составляющей, иначе перестанет иметь обучающий характер. Одним из направлений педагогического конструирования знаний стал поиск когнитивных структур. Причем утверждается, что структуры представляют порядок организации знания и средства познавательной деятельности. В. И. Гинецинский («Знание как категория педагогики», 1989) считает, что «педагог должен: 1) «переплавить» знание, застывшее в итоговых формах, в процесс познавательной деятельности; 2) транспонировать план выражения в план содержания, превратить схемы, выражающие знание, в содержание мыслительной деятельности учащихся; 3) сделать знание средством формирования субъекта» [12, с. 25].

Структурное представление знания развивается в двух направлениях: *моноцентристском* и *интегративном*. Представители первого направления склонны к созданию предметной модели обучения, основанной на монополии дидактических требований, второго — обосновывают создание интегративных системно-организованных знаниевых структур [20; 13]. Обе линии конструирования учебного знания имеют свои преимущества и недостатки. Четкость построения дидактических моделей (дидактем) обесценивается нарушением или даже потерей предметной структуры истории как научного предмета. В свою очередь, несомненной широте охвата предмета изучения истории при интегративном подходе противостоит отсутствие его всеобщей модели. Преодоление этого противоречия связано с поиском всеобщего начала и базовых категорий концептуального основания содержания исторического образования.

В исследованиях ученых различных гуманитарных дисциплин прослеживается следующий круг проблем, которые определяют исходные позиции в создании учебной литературы: 1. Проблема формирования единых образовательных целей, а соответственно и средств их достижения. 2. Доступность учебного материала, определяемая логикой построения, сложностью понятий и текста, количеством неизвестных слов и т. д. 3. Соотношение фундаментального и прикладного знания

в содержании учебника и его методическом аппарате. 4. Ориентация материала учебника на личностно ориентированное обучение. 5. Интеграция знания и поиск когнитивных структур, приемлемых для общегуманитарной методологии. 6. Перекодировка различных форм знания и, в первую очередь, вербально-логической в знаково-символическую. 7. Единство содержательного, процессуального и организационного начал в образовательных текстах.

Учитывая современные публикации (в том числе и свои [24]) по конструированию и представлению исторического знания в научной и учебной литературе, попытаемся изложить его обобщенную модель. Для современной образовательной ситуации основные элементы интегративной модели содержания учебника могут быть представлены следующим образом.

1. *Дидактические основания*: единство образовательных целей, содержания, принципов и технологий обучения, воспитательных и развивающих функций; связь предметно-содержательных, дидактических и частнонаучных моделей; соответствие программе обучения и структуре УМК. 2. *Теоретико-методологические основания содержания*: общенаучное, философское и частнонаучное; методы отбора и построения содержания образования; концептуальные и понятийные модели. 3. *Логико-психологические основания*: учет уровней и типов способностей учащихся; психологическое восприятие различных форм представления учебного материала, их взаимодействия и перекодировки; интегративные когнитивные модели знания. 4. *Смысловое взаимодействие вербальной и символической, содержательной и логической структур текста, основных и дополнительных, повествовательных и предписывающих текстов*. 5. *Психолингвистические основания*: особенности стиля изложения, воздействие текста на подсознание учащихся, соответствие возрастных и жанровых особенностей текста задачам обучения. 6. *Культура информационного пространства*: пространственное взаимодействие различных форм представления учебного материала, типы и формы пространственного размещения информации. 7. *Учет возможностей междисциплинарных связей не только содержательного характера, но и способов познавательной деятельности*.

К инновационным аспектам этой модели следует отнести создание текста учебника для личностно ориентированного обучения. Обратимся к существующим в педагогической литературе представлениям о его конструировании. Первоначальной отличительной особенностью такого учебника является деление текста на *авторский* и *ученический*. По А. В. Хуторскому, он имеет следующую структуру: 1. Каждая тема представляет собой материал, сгруппированный на основе образовательных стандартов. 2. Набор ключевых проблем по теме: научных, учебных, организационных, технических и т. п. 3. Деятельностный инструментарий, алгоритмические предписания и рекомендации, необходимые для различных видов познавательной деятельности. 4. Задания и упражнения для учеников различных типов. 5. Тексты первоисточников и специалистов по теме. 6. Лучшие работы учеников прошлых лет. 7. Новые работы учеников [32, с. 250].

Данная структура вполне приемлема и для историков. Ее преимущества: возможность «расти» за счет обращения не только к авторскому тексту, но и к его пониманию сверстниками — явное расширение возможностей доступности восприятия информации. Технические проблемы переполнения объема материала легко решаются в компьютерном варианте. Требуются лишь некоторые уточнения в связи с рекомендациями по методике работы с текстом учебника. Так, А. В. Хуторской обращает внимание на работу с текстом и дает ряд дидактических рекомендаций. Среди них отмечено, что «важнее научить детей анализировать и структурировать содержание текста учебника, выделяя в нем главное, чем заучивать его наизусть» [32, с. 247]. Автор обращается к таким формам работы с текстами, как выделение главного, составление своих вопросов к тексту, изображение рисунков-концептов по материалам глав и т. п. [32, с. 248].

В методической практике известны единичные примеры сотрудничества учеников и школьников в написании текста учебной книги. Наиболее оригинальным из них, на наш взгляд, является «Античная культура» [4], созданная совместно с учениками. Учебник представляет пример уникальной дидактической ситуации, когда сложнейшие проблемы, относящие-

ся к вопросам философии, математики, мировоззрения в целом, оказываются предметом осознанного диалога учащихся 3–4-х классов. Попутно обратим внимание на решение сложной задачи: перекодировку вербально-логической и знаково-символической форм знания в познавательной деятельности учеников, с которой они вполне успешно справляются.

Не останавливаясь специально на технологиях обработки текста в методической литературе, мы бы хотели обратить внимание на факт качественного изменения работы с текстами. Если раньше доминировали формально-логические приемы обработки текста, то сейчас всё больше обращаются к логике его построения. В учебном пособии для студентов М. Т. Студеникина («Методика преподавания истории в школе», 2000) представлены различные приемы обработки текста учебника, начиная от составления плана и завершая созданием структурно-логических схем [31, с. 81–88]. О возрастающем интеллектуальном статусе данного вида познавательной деятельности свидетельствуют и высказывания педагогов. Как утверждает А. В. Хуторской, «эта работа требует от ученика анализа внутренней логики текста, выделения его смысловой основы, сжатия и обобщения содержания, переосмысления материала» [32, с. 248].

Научные возможности в этом направлении довольно значительные. Исследования лингвистов И. Р. Гальперина [11], Д. И. Блюменау [7], Т. М. Дридзе [14] позволяют найти механизмы смысловой обработки информации, заложенной в тексте источника. Герменевтические аспекты понимания и интерпретации текстов раскрыты в трудах В. П. Визгина [8] и В. Г. Кузнецова [18]. Они стремились разработать единый для гуманитариев методологический подход к анализу текстов. Специальное исследование О. С. Анисимова («Метод работы с текстами и интеллектуальное развитие», 2001) посвящено методологическим аспектам обработки текста. Без обращения к этим работам невозможна его полноценная концептуальная обработка. Не имея возможности сделать обзор хотя бы основных направлений работы с текстом, обратимся лишь к некоторым ее аспектам, касающимся отдельных прорывных направлений. Теоретическую и практическую ценность имеет подборка идей по работе с текстами [1, с. 64–69]. В част-

ности, для авторов учебных пособий, а также для тех, кому они предназначены, будут интересны рекомендации по конспектированию текста, построению схемы-конспекта.

Схематические изображения в концентрированной форме удерживают содержание и наглядно показывают каузальные отношения. Схема выступает как средство управления, контроля, поиска и реконструкции знания, связи его онтологического и гносеологического аспектов [1, с. 349–351]. Следует отметить, что в учебниках она лишь начала завоевывать информационное пространство, хотя, на наш взгляд, является одним из основных средств организации и представления знания. В самых последних публикациях российских педагогов обращено внимание на формы представления знаний и подчеркнута их большая роль в познании. Исходя из этого, признаю целесообразным включать в школьные программы теоретические знания в форме моделей, схем, классификаций и т. п. [3, с. 121]. Схемы для историков должны учитывать не только геометрическую, но и историческую символику. Благодаря им можно существенно сократить объем учебников без потери их качества.

Взросшее внимание к историческому нарративу и появление новых методов исследования текста в психолингвистике способствуют выяснению новых аспектов исследования исторических текстов. Например, для анализа учебной литературы представляет значительный интерес изучение влияния текста разных литературных жанров на подсознание человека, проведенное представителями психолингвистики А. П. Журавлевым [16], В. П. Беляниным [5], И. Ю. Черепановой [34]. Современных лингвистов объединяет понимание текста как средства коммуникаций, в основе которого лежит смысловая структура речи. Благодаря этому существует возможность не только представления знания, но и управления сознанием человека. К сожалению, ирония Ю. М. Лотмана, писавшего: «как бы само собой разумеется, что историк может быть дилетантом в вопросах исторической психологии или лингвистики» [21, с. 466], сохраняет свою силу и до настоящего времени. В издании учебной литературы большинство идей, предложенных лингвистами, остаются нереализованными.

Закончить обзор состояния проблемы отбора, построения и представления исторического знания в учебной литературе хотелось бы обращением к мысли известного российского философа В. А. Лекторского («Эпистемология классическая и неклассическая», 2001). Отвечая на вопрос, почему учебники постоянно переписываются, он констатирует, что «перед историком стоит сложная задача отбора исторических фактов и их объяснения. Эта задача по-разному решается разными историками в зависимости от их представлений о том, что является существенным в данном историческом процессе. С течением времени те же самые исторические факты понимаются по-новому. Поэтому история постоянно переписывается» [19, с. 248]. Из этого следует, что работа над содержанием учебной литературы — фактор постоянный, но он актуализируется в связи со сменой научных парадигм и с изменением вызовов общественного развития.

Выводы и рекомендации по конструированию содержания учебной литературы

1. Ввиду перестройки теоретико-методологических оснований истории и обществознания в учебных изданиях существенно изменился когнитивный статус методологического знания. Возникла потребность в разработке концептуально-методологических оснований учебника. В современной научно-методической литературе по истории проблема методологической концептуализации знания только начала разрабатываться. Попытки создать такого рода работы имеются преимущественно в философской и психолого-педагогической литературе, где исследуются общие проблемы методологического знания и его применение в проектировании учебных дисциплин. В целом, полноценное решение проблемы концептуализации знания в учебной литературе возможно лишь на основе общегуманитарной методологии.

2. Идея единства теоретико-методологического обоснования содержания обучения и познавательной деятельности требует детальной проработки и усилий многих специалистов. Современные учебные методические комплексы, а также «универсальные издания» в основном сориентированы на эмпирическое знание. Как следствие этого, требуется координация эмпиричес-

кого и теоретического знания относительно структуры УМК. Теоретическое знание предпочтительно реализовывать в содержании и методическом аппарате учебной литературы для старших классов, а эмпирическому знанию следует отдавать предпочтение в младших классах. Вместе с тем следует учесть, что абсолютизация какого-либо вида знания существенно ограничивает познавательные возможности учащегося.

3. Претерпевает значительное изменение предметное содержание исторического образования, где наряду с изучением глобальных структур общественного развития в образовательный процесс включают историю повседневностей и ментальность. В учебной литературе необходимо уточнение меры соотношения объективных и субъективных факторов истории. Это расширяет образовательное представление об объективном мире и отражает его многофакторность. Изменение предмета изучения исторических учебных дисциплин требует многомерных подходов в построении учебного материала. Вполне вероятно, что наиболее продуктивным направлением станет междисциплинарная интеграция гуманитарного знания, основанная на относительно общих когнитивных структурах (моделях). При ориентации на интегративность доминанта предметного знания в обучении должна быть сохранена.

4. Интегративная модель исторического образовательного знания включает следующие структурные элементы: дидактические, теоретико-методологические, культурологические, идеологические, логико-психологические и лингвистические осно-

вания; взаимодействие форм представления исторического знания и общая информационная культура издания; междисциплинарные связи и открытость текста учебника (возможность его дополнения учениками). Необходима также органическая связь между содержательными, методическими и организационными компонентами образовательной среды. Наряду с совершенствованием классической модели учебного текста в организации и представлении исторического знания в учебной литературе появились инновации, связанные с применением мультимедийных средств и психолингвистических технологий, воздействующие на сознание и подсознание учащегося. Это ставит принципиально новые задачи в области управления образовательным процессом.

5. Отдельной проблемой стала связь образовательных целей с конкретно-историческим материалом обучения, отраженном в программе, учебнике, пособии и т. д. В частности, одной из наименее реализованных целей оказалось формирование ценностных ориентаций и личных убеждений учеников на основе воспитания патриотизма, развития гражданского и национального самосознания, восприятия идей гуманизма, прав человека и демократических ценностей. В связи с этим требуется применение категориально-понятийной структуры ценностного подхода к построению содержания обучения истории. Аксиологический подход к ней позволит концептуально решить проблему воспитания в обучении истории.

Литература

1. Анисимов, О. С. Метод работы с текстами и интеллектуальное развитие / О. С. Анисимов. — М., 2001. — 461 с.
2. Арасланова, О. В. История Древнего мира, 5 класс : поурочные разработки к учебникам А. А. Вигасина, Г. И. Годера, И. С. Свенцицкой и Ф. А. Михайловского. — 2-е изд., исп. и доп. / О. В. Арасланова. — М. : ВАКО, 2005. — 304 с.
3. Афанасьева, Т. П. Разработка и экспертиза предметных элективных курсов в системе предпрофильной подготовки и профильного обучения / Т. П. Афанасьева // Профильное обучение в школе, модели, методы, технологии : пособие для руков. образоват. учреждений. — М. : Классика-Стиль, 2006. — С. 109–159.
4. Ахутин, А. В. Античная культура. Воображаемые уроки в 3–4 классах. Школы диалога культур / А. В. Ахутин, В. С. Библер, С. Ю. Курганов. — М. : Интерпракс, 1995. — 448 с.
5. Белянин, В. П. Основы психолингвистической диагностики (Модели мира в литературе) / В. П. Белянин. — М. : Тривола, 2000. — 248 с.
6. Бершадский, М. Е. Дидактические и психологические основания образовательной технологии / М. Е. Бершадский, В. В. Гузеев. — М. : Центр «Педагогический поиск», 2003. — 256 с.
7. Блюменау, Д. И. Проблемы свертывания научной информации / Д. И. Блюменау. — Л. : Наука, 1982. — 166 с.

8. *Визгин, В. П.* Научный текст и его интерпретация / В. П. Визгин // *Методологические проблемы историко-научных исследований.* — М. : Наука, 1982. — С. 320–335.
9. *Ворожцов, В. П.* Роль методологии в повышении эффективности научных исследований / В. П. Ворожцов // *Методология в сфере теории и практики* / А. Т. Москаленко [и др.]. — Новосибирск : Наука, 1988. — С. 64–86.
10. *Вяземский, В. В.* Теория и методика преподавания истории : учеб. для студ. высших учеб. заведений / В. В. Вяземский, Ю. В. Стрелова. — М. : ВЛАДОС, 2003. — 384 с.
11. *Гальперин, И. Р.* Текст как объект лингвистического анализа / И. Р. Гальперин. — М. : Наука, 1981. — 160 с.
12. *Гинецинский, В. И.* Знание как категория педагогики : опыт педагогической когнитологии / В. И. Гинецинский. — Л. : Изд-во Ленинградского ун-та, 1989. — 144 с.
13. *Громыко, Ю. В.* Мыследеятельностная педагогика : теоретико-практическое руководство по освоению высших образцов педагогического искусства / Ю. В. Громыко. — Минск : Технопринт, 2000. — 376 с.
14. *Дридзе, Т. М.* Язык и социальная психология / Т. М. Дридзе. — М. : Наука, 1984. — 268 с.
15. *Ерасов, Б. С.* Сравнительное изучение цивилизаций / Б. С. Ерасов. — М., 1998. — 360 с.
16. *Журавлев, А. П.* Фонетическое значение / А. П. Журавлев. — Л. : Изд-во Ленинградского ун-та, 1974. — 160 с.
17. *Короткова, М. В.* Методика обучения истории в схемах, таблицах, описаниях : практ. пособие для учителей / М. В. Короткова, М. Т. Студеникин. — М. : ВЛАДОС, 1999. — 192 с.
18. *Кузнецов, В. Г.* Герменевтика и гуманитарное познание / В. Г. Кузнецов. — М. : Изд-во МНУ, 1991. — 193 с.
19. *Лекторский, В. А.* Эпистемология классическая и неклассическая / В. А. Лекторский. — М. : Эдиториал УРСС, 2001. — 256 с.
20. *Лисейчиков, О. Е.* Педагогическое проектирование содержания учебных курсов и базисного плана 12-летней школы в условиях разноуровневого обучения / О. Е. Лисейчиков. — Минск : НИО, 2001. — 207 с.
21. *Лотман, Ю. М.* Клио на распутье / Ю. М. Лотман // *Избранные статьи* : в 3 т. — Т. 1 : Статьи по семиотике и типологии культуры. — Таллин : Александрия, 1992. — С. 464–471.
22. *Лукашевич, В. К.* Философия и методология науки : учеб. пособие / В. К. Лукашевич. — Минск : Соврем. шк., 2006. — 320 с.
23. *Масюкова, Н. А.* Проектирование в образовании / Н. А. Масюкова; под ред. Б. В. Пальчевского. — Минск : Технопринт, 1999. — 288 с.
24. *Минуцкий, Н. И.* Методы построения научного и образовательного исторического знания / Н. И. Минуцкий. — Минск : БГПУ, 2006. — 203 с.
25. *Ракитов, А. И.* Историческое познание: системно-гносеологический подход / А. И. Ракитов. — М. : Политиздат, 1982. — 303 с.
26. *Решетова, Э. А.* Формирование системного мышления в обучении : учеб. пособие для вузов / Э. А. Решетова; под ред. проф. Э. А. Решетовой. — М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2002. — С. 9–130.
27. *Рогоулин, В. Е.* Пути повышения научно-методологической культуры преподавания истории / В. Е. Рогоулин // *История и обществознание в школе.* — 2006. — № 6. — С. 13–18.
28. *Сидорцов, В. Н.* Проблема междисциплинарности / В. Н. Сидорцов // *Постижение истории: онтологический и гносеологический подходы* : учеб. пособие для студ. магистратуры, аспирантов, слушателей системы повышения квалификации высш. учеб. заведений / В. Н. Сидорцов [и др.]; под ред. В. Н. Сидорцова, О. Я. Яновского, Я. С. Яскевич. — Минск : БГУ, 2002. — С. 13–145.
29. *Слободчиков, В. И.* Инновации в образовании: основания и смысл / В. И. Слободчиков // *Педагогические инновации.* — 2004. — № 1. — С. 17–36.
30. *Сохор, А. М.* Логическая структура учебного материала / А. М. Сохор. — М. : Педагогика, 1974. — 192 с.
31. *Студеникин, М. Т.* Методика преподавания истории в школе : учеб. для студ. высш. учеб. заведений / М. Т. Студеникин. — М. : ВЛАДОС, 2000. — 240 с.
32. *Хуторской, А. В.* Современная дидактика : учеб. для вузов / А. В. Хуторской. — СПб. : Питер, 2001. — 554 с.
33. *Челышкова, М. Б.* Теория и практика конструирования педагогических текстов : учеб. пособие / М. Б. Челышкова. — М. : Логос, 2002. — 432 с.
34. *Черепанова, И. Ю.* Дом колдуньи. Язык творческого Бессознательного / И. Ю. Черепанова. — М. : КСП, 1996. — 384 с.
35. *Черняк, Е. Б.* Цивилиография / Е. Б. Черняк. — М. : Междунар. отношения, 1996. — 384 с.
36. *Шидер, Т.* Возможности и границы сравнительных методов в исторических науках / Т. Шидер // *Логика и методология науки. Философия и методология истории* : сб. ст. / под общ. ред. И. С. Кона. — М. : Прогресс, 1975. — С. 143–167.