Навукова-метадычны часопіс
Выдаецца штомесячна,
з II паўгоддзя 2011 года
Пасведчанне аб дзяржаўнай рэгістрацыі сродку
масавай інфармацыі № 1440 ад 25.04.2011,
выдадзенае Міністэрствам інфармацыі
Рэспублікі Беларусь

Серыя «У дапамогу педагогу»
заснавана ў 1995 годзе

ГІСТОРЫЯ і грамадазнаўства

№ 2 (68) 2017

Люты

**Заснавальнік і выдавец —
Рэспубліканскае ўнітарнае
прадпрыемства «Выдавецтва
“Адукацыя і выхаванне”»
Міністэрства адукацыі
Рэспублікі Беларусь**

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

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ

РЭДАКЦЫЙНАЯ КАЛЕГІЯ

Мікалай Іосіфавіч МІНІЦКІ — галоўны рэдактар, доктар гістарычных навук, прафесар
П. Р. МАРТЫСЮК — першы намеснік галоўнага рэдактара, доктар філасофскіх навук, дацэнт
І. М. ГАНУШЧАНКА — намеснік галоўнага рэдактара, кандыдат гістарычных навук
Л. В. САЛАМАХА — адказны сакратар
Л. В. ЖЭРКА
В. М. ВАРАНОВІЧ
С. А. КУДРАЎЦАВА
Л. І. ШЧЭНІКАВА

РЭДАКЦЫЙНАЯ РАДА

В. У. ПАЗНЯКОЎ — старшыня рэдакцыйнай рады, доктар філасофскіх навук, прафесар
Я. М. БАБОСАЎ, доктар філасофскіх навук, прафесар, акадэмік
С. А. БАЛАШЭНКА, доктар юрыдычных навук, прафесар
В. В. БУШЧЫК, доктар палітычных навук, прафесар
П. А. ВАДАП’ЯНАЎ, доктар філасофскіх навук, прафесар
М. І. ВІШНЕЎСКІ, доктар філасофскіх навук, прафесар
В. В. ДАНІЛОВІЧ, кандыдат гістарычных навук, дацэнт
М. М. ЗАБАЎСКІ, доктар гістарычных навук, прафесар
А. А. КАВАЛЕНЯ, доктар гістарычных навук, прафесар
В. А. КАПРАНАВА, доктар педагагічных навук, прафесар
П. С. КАРАКА, доктар філасофскіх навук, прафесар
Г. У. КАРЗЕНКА, доктар гістарычных навук, прафесар
І. В. КАРПЕНКА
У. С. КОШАЛЕЎ, доктар гістарычных навук, прафесар
М. А. МАЖЭЙКА, доктар філасофскіх навук, прафесар
С. В. ПАНОЎ, кандыдат педагагічных навук, дацэнт
С. В. РАШЭТНІКАЎ, доктар палітычных навук, прафесар
С. М. ХОДЗІН, кандыдат гістарычных навук, дацэнт
І. І. ЦЫРКУН, доктар педагагічных навук, прафесар

Познавательный инструментарий исторической науки и образования

(методологический и методический аспекты)

Н. И. Миницкий, доктор исторических наук, профессор, профессор кафедры всеобщей истории и методики преподавания истории БГПУ

Сделаем небольшое вступление, и начнём его с далеко не риторических для сферы гуманитарного образования вопросов: что объединяет гуманитариев? Каков вектор развития современного образовательного пространства? Где «нить Ариадны», следуя которой можно выйти на решение ведущих образовательных целей и задач исторических и обществоведческих дисциплин? Попробуем ответить на главный и сопутствующие ему вопросы, избрав предметом внимания диалог античной и современной культур. Опираясь на современную философию познания, гуманитарное образование можно представить как восхождение и субъективизацию всеобщего опыта и знания [10, с. 237—247]. Но каков смысл понятия «всеобщее»? Ответ был дан ещё в Античности: vivere est cogitare («жить — значит мыслить»), писал Цицерон о человеке разумном и образованном.

Современные философы, основываясь на концепции когнитивизма, развили эту мысль Цицерона. Конструктивисты Х. Ферстер, Ф. Варела избрали своим творческим кредо тезис «Хочешь познать — научись действовать». В образовании «познание через действие» трансформировалось в «обучение через действие». Конструктивистские установки получили развитие в синергетике. В частности, Е. Н. Князева вместе с С. П. Курдюмовым обосновали новый подход к образованию, назвав его «пробуждающим обучением».

Суть этого подхода выражена следующими словами: обучение — это не простая передача знания, а создание ситуации продуктивного творчества, это постановка проблемы «так, чтобы начать совместное исследование, чтобы ученик удивился тайнам бытия, понял неисчерпаемость познания мира и приобретал не столько “знаю что”, сколько “знаю как”» [7, с. 237]. В итоге в структуре образования ведущими концептами обозначены: «исследование», «преподавание», «обучение», что и зафиксировано в документах Болонского процесса. Отнесём сюда смысловой императив *«школа должна учить мыслить»* и мы получим исходную матрицу кодов современного гуманитарного познания.

В настоящее время «знание что» и «знание как» получили дополнительную интерпретацию в контексте компетентностного подхода. Компетенции и компетентность отразили единство потенциальной возможности и актуального действия, а главное — стали предпосылкой и итогом социализации знаний. Это результат смысла обучения, но каков путь к нему? Начало этого пути было заложено классиками советской педагогики, парадигмой «знания—умения—навыки» (В. В. Давыдов). Результатом её реализации стали стабильные учебники по истории. Современное историческое образование перешло к новым парадигмам, среди которых опережающее распространение получила парадигма «слово—образ—действие». В новейшее время классический рационализм и педагогическая практика развиваются посредством операционализации и технологизации познавательных процессов.

На рубеже прошлого и нового столетий на первый план в гуманитарных науках вышли такие понятия, как *интеллект, визуальное мышление, интеллектуальный продукт* и его *социализация,* а ведущими стали НБИК (нано-, био-, инфо-, когито-) технологии. Возникли и новые проблемы, в частности избыток информации и задачи конструирования научного и учебного исторического знания. Актуальной потребностью для обоснования парадигмы «слово—образ—действие» стал

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

поиск инструментальных средств, т. е. инструментария исторической науки, её методов, форм представления знания. В поисках решения этих вопросов вновь обратимся к древним мыслителям, ибо в культуре издавна существуют такие «матрицы кодов», как умное действие, умные эмоции, визуальное мышление и т. п. [6, с. 388].

В этом психолого-когнитивном видении, на наш взгляд, наиболее созвучным современности оказывается высказывание Цицерона о сущности истории: «А история — свидетель времени, свет истины, жизнь памяти, учительница жизни, вестница старины...» (Цицерон. Об ораторе, II. 9.36). В этой фигуре речи слово, образ и действие связаны диалектическим методом мышления. Этот же метод характерен и словам Иисуса Христа о себе: «Я есмь путь и истина и жизнь» (Иоанн, 14. 6). Здесь путь ассоциируется с методом, истина — с познанием, а жизнь — с практикой повседневного бытия. Философы заметили, что «модельная метафора метода как пути дожила до наших дней» [14, с. 9]. В целом же библейское изречение содержит весь смысл истории человечества, составляет матрицу его культурного существования. На наш взгляд, и цицероновский, и библейский тексты репрезентируют единую систему значений концептуального конструирования мира. Исследование подобных систем лежит в контексте современного когнитивизма [1, с. 373]. Познавательное единство текстов выражено вербально-логической формой, а их смысловая нагрузка и значимость в образовании содержатся в императиве «школа должна учить мыслить». Но «к чему наука, если нет разумения», писал Мишель Монтень (О педантизме. Опыты, кн. 1, с. 179). Ещё раньше эту мысль, но с обратным смыслом сформулировал Сенека: «Не для жизни, а для школы учимся» (Письма, CVI,12). Воистину: «Сколько ... различных слов в мире и ни одного из них нет без значения» (1 Коринф. 14, 10).

Теперь в крайне лаконичной форме дадим несколько штрихов по специфике каждой из категорий концепта «слово—образ—действие». Культурологический образец значимости мысли, выраженной словом, представлен словами Библии: «Вначале было Слово, и Слово было у Бога, и Слово было Бог» (Иоанн, 1.1). Слово как категория представляет собой элемент («квант») структурированного знания, представленный в различных формах, фиксирующих смыслы познания в образцах культуры. Связь слова с образом несомненна, ибо «...во внутренней форме слова, действия и образа присутствует богатство значений: перцептивные, операциональные, предметные и вербальные» [6, с. 387]. В Евангелии от Филиппа сказано: «Истина не пришла в мир обнажённой. Но она пришла в мир в символах и образах» (21, 67). Открытие этой истины принадлежит мыслителям Античности. Одним из наиболее ярких примеров связи абстрактного мышления, выраженного словом и естествознанием (геометрией), являются Платоновские тела. Это пять правильных многогранников: тетраэдр – четырёхгранник, куб – шестигранник, октаэдр – восьмигранник, додекаэдр – двенадцатигранник, икосаэдр – двадцатигранник, которые символизировали окружающий человека мир. Визуальной метафорой путей восхождения познания человека от деталей к первопричинам бытия стала пещера Платона.

И, наконец, категория «действие», которая в современном конструктивизме тесно связана с пониманием. «Хочешь понять явление — построй механизм, воспроизводящий его характерные черты» [11, с. 21]. В итоге образ предстаёт перед нами как внешняя, схематическая репрезентация знания, а оперирование схемами — это извлечение смысла и его интерпретация. В образно-концептуальной модели отражено взаимодействие слова, образа и действия, которое порождает нечто новое. Логически корректно и стилистически изящно выразил эту мысль В. П. Зинченко: «...действие рождает новое действие, образ, мысль, слово; образ рождает новый образ, действие, слово, мысль; мысль ... рождает новую мысль, слово, действие...» [6, с. 430]. Однако в этой гармонии существуют и разрывы. Знать «как делать» — близко по значимости, но далеко не равно «умению делать». Следует согласиться с Н. М. Смирновой, что подобный «эпистемологический разрыв» преодолевается личностным опытом индивида [12, с. 313]. В этой связи уместно вспомнить известную классическую парадигму «знания—умения—

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

навыки», которая стала основой теории и практики советской педагогики.

Современная гуманитарная наука обратилась к конструированию и представлению знания через поиск новых структур: схем, фреймов, сценариев. Философы отмечают, что эти формы пришли из лингвистики, а их общая особенность состоит в том, что они зависимы от системы языка и познавательно-интерпретационной системы деятельности субъекта [11, с. 42]. Обращаясь к проблеме конструирования гуманитарного знания, связанной с познавательно-интерпретационной деятельностью, отметим фундаментальный вклад в решение этой проблемы таких известных российских исследователей-методологов, как Г. П. Щедровицкий, И. С. Ладенко, О. С. Анисимов, О. М. Медушевская, Л. А. Микешина.

Проблема построения, представления знания и методики обучения в сфере исторического образования успешно для своего времени решалась В. Ф. Шаталовым. «Следы» его опорных сигналов обнаруживаются и в современных технологиях обучения. Современная зарубежная методика обучения в контексте исследуемой нами парадигмы «слово—образ—действие» представлена широко известными книгами Тони и Барри Бьюзенов. Обратимся к одной из них, на наш взгляд, самой популярной среди учителей-гуманитариев — «Супермышление» [3]. Благодаря этой книге такие понятия, как «интеллект-карты», «образное мышление», «ключевые слова», прочно вошли в лексику различного вида коммуникаций по технологиям преподавания гуманитарных наук. В России по форме представления и способам обучения к названной форме знания весьма близок Э. В. Штейнберг [13].

Сходство и основное интеллектуальное достоинство методик этих авторов состоит в доступности предложенных способов выделения главного, простоте и изящности форм представления знания, эффективности реализации иерархического принципа построения учебного знания. Авторы соблюдают классические принципы дедуктивно-индуктивных и родовидовых отношений формальной логики. Для них характерны ассоциативный метод мышления, радиантная форма представления информации и трёхуровневая структура моделей.

Различие состоит в особенностях реализации *иерархического принципа убывания (или возрастания) степени общности понятий.* По Т. и Б. Бьюзенам, порядок расположения понятий строго последователен: исходное, базовые и преходящие. В графической модели Э. В. Штейнберг меняет этот порядок, базовые понятия перенесены со второго места на третье. Подобная ситуация может иметь место в обучении детей младшего школьного возраста. Для старших школьников это не совсем приемлемо, ибо противоречит классическим правилам конструирования учебных знаний [9, с. 163—164]. Пожалуй, самым перспективным стало обращение Э. В. Штейнберга к многомерности как ведущему концепту визуальной репрезентации знания. Отсюда и произошло название «многомерные дидактические технологии», которое, по нашему мнению, отразило суть триады «слово—образ—действие».

Общий недостаток авторов схем, на наш взгляд, состоит в отсутствии переходов между понятиями отдельных базовых и преходящих уровней. Для решения данного вопроса, на наш взгляд, требуется диалектический метод и, соответственно, логико-графическая доработка переходов от одного базового понятия к другому. В принципе, соотношение между декларативными и процедурными знаниями следует сделать паритетным, следовательно, в современном обучении необходимо уделить больше внимания познавательным алгоритмам.

Родственны Т. и Б. Бьюзенам и Э. В. Штейнбергу как по положительным параметрам, так и по недостаткам логико-графические модели А. П. Егидеса [5]. Автор реализует принцип формально-логических отношений (родовидовые связи), которые ограничивают применение многомерного подхода в выборе логико-графических моделей. Вместе с тем подобная форма представления знания позволяет чётко выделять главную мысль и строить изложение в соответствии с иерархическим принципом. Однако этот способ не выводит познание за пределы формальной логики, т. е. в логическом измерении остаётся одномерным.

Многомерность — начало новых возможностей и путей в реализации этого принципа, объединяющего предмет и способы

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

познания. Вполне логично, что многофакторности истории должны соответствовать многомерность методов обработки и многообразие форм представления знания. В связи с этим возникает проблема выбора методов и даже всего инструментария гуманитарных наук для реализации в теоретическом исследовании, преподавании и обучении. Разумеется, многомерность предполагает широкие возможности, однако они ограничены пределами развития самой методологической науки, определяются целью исследования и здравым логическим смыслом, который противоположен тезису «Всё подойдёт».

На данном этапе развития гуманитарного познания наиболее подходящим для достижения этих целей оказался когнитивный подход. Универсальным инструментом обработки и представления знания стали когнитивные модели. «Без них уже сложно представить современную социологию, политологию, экономику, менеджмент, теорию управления, медицину, историю и педагогику» [8, с. 139].

Сделаем немаловажное дополнение о связи когнитивного подхода с компетенциями и компетентностью. Без знаний нельзя быть компетентным, а без действия в форме диалога когнитивных практик не существует возможности для реализации компетентности, т. е. социализации знания. Весь вектор научного познания можно представить понятиями *теория, модели, технологии, компетенции, практика (социализация)*.

В России активными разработчиками теории и практики когнитивного подхода являются Л. А. Микешина и О. М. Медушевская. Они создали оригинальное теоретико-методологическое направление и фундаментальную основу для развития гуманитарных наук. В образовании М. Е. Бершадский и В. В. Гузеев, исследуя дидактические и психологические основания образовательных технологий, обратились к мониторингу когнитивного развития учащихся. Они предложили изучать процесс формирования понятий с помощью множества геометрических фигур, в частности усвоение понятий было представлено графической моделью куба [2, с. 151].

Обращает на себя внимание стремление педагогов собрать и представить пользователю интеллектуальную «summa summarum» — различного рода способы познавательной деятельности. Так, в учебном пособии «Диагностика познавательных способностей: Методики и тесты» [4] дана диагностика познавательных процессов, которые, по нашему представлению, довольно корректно делятся на три группы: вербально-логическое мышление («слово»), образно-символическое представление знания («образ») и способы операциональных действий («действие»). К числу значимых достижений современной педагогики следует отнести издание российскими учёными И. В. Абакумовой, П. Н. Ермаковым и В. Т. Фоменко учебника для студентов «Новодидактика» в четырёх книгах (М., 2013). В этом инновационном издании фундаментальный принцип «восхождения ко всеобщему» выражен исходным концептом «смысл», который в образовательной практике реализован «субъективизацией всеобщего».

Инновационным в контексте парадигмы «слово—образ—действие» следует считать и учебное пособие для студентов-филологов белорусских авторов А. А. и И. А. Гируцких «Основы нейролингвистики» (Минск, БГПУ, 1998). В нём диалектически взаимодействуют самые абстрактные концепты гуманитарной науки и новейшие методические приёмы конструирования, преподавания и управления познавательной деятельностью. В таком же духе нами подготовлено к изданию пособие по когнитивным практикам и для студентов-историков.

Двадцатилетняя история существования научно-методических журналов «Гісторыя: праблемы выкладання» и «Гісторыя і грамадазнаўства» свидетельствует об освоении когнитивного подхода как в историческом исследовании, так и в образовательной практике («Гісторыя і грамадазнаўства», 2016, № 1). *Многомерные дидактические технологии сейчас — самый востребованный междисциплинарный инструментарий в методике преподавания, конструировании и представлении учебного знания.*

Как видим, современному научному и образовательному гуманитарному, в том числе и историческому, знанию присущи междисциплинарный синтез, когнитивный подход, компетенции и социализация. Кон-

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

вергенция, компетенция и менеджмент представляют собой самые активные векторы развития современной науки и образования. Но следует учитывать, что истоки инновационных достижений лежат в диалоге культур, в его различных цивилизационных и интеллектуальных измерениях.

Список использованных источников

1. *Андреева, Г. М.* Когнитивные подходы в современной социальной психологии / Г. М. Андреева // Когнитивный подход. Научная монография / отв. ред. — акад. РАН В. А. Лекторский. — М. : «Канон+» РООИ «Реабилитация», 2008. — С. 348—374.

2. *Бершадский, М. Е.* Дидактические и психологические основания образовательной технологии / М. Е. Бершадский, В. В. Гузеев. — М. : Центр «Педагогический поиск», 2003. — 256 с.

3. *Бьюзен, Т.* Супермышление / Т. и Б. Бьюзен; пер. с англ.: П. А. Самсонов. — Минск : Попурри, 2014. — 272 с.

4. Диагностика познавательных способностей: Методики и тесты: учеб. пособие. — М. : Академический проект; Альма Матер, 2009. — 533 с.

5. *Егидес, А. П.* Лабиринты мышления, или Учёными не рождаются / А. П. Егидес, Е. М. Егидес. — М. : АСТ ПРЕСС КНИГА, 2011. — 320 с.

6. *Зинченко, В. П.* Гетерогенез творческого акта: слово, образ и действие в «котле Cogito» / В. П. Зинченко // Когнитивный подход. Научная монография / отв. ред. — акад. РАН В. А. Лекторский. — М. : «Канон+» РООИ «Реабилитация», 2008. — С. 375—434.

7. *Князева, Е. Н.* Кибернетические истоки конструктивистской эпистемологии / Е. Н. Князева // Когнитивный подход. Научная монография / отв. ред. — академик РАН В. А. Лекторский. — М. : «Канон+» РООИ «Реабилитация», 2008. — 464 с.

8. *Кучер, Е. Н.* Познание познания: когнитивные науки / Е. Н. Кучер // Когнитивный подход. Научная монография / отв. ред. — академик РАН В. А. Лекторский. М. : «Канон+» РООИ «Реабилитация», 2008. — С. 133—164.

9. *Лакофф, Дж.* Когнитивная семантика / Дж. Лакофф // Язык и интеллект: сб. / пер. с англ. и нем.; сост. и вступ. ст. В. В. Петрова. — М. : Издательская группа «Прогресс», 1995. — 416 с.

10. *Микешина, Л. А.* Философия познания. Полемические главы / Л. А. Микешина. — М. : Прогресс-Традиция, 2002. — 624 с.

11. *Микешина, Л. А.* Эпистемология и когнитивная наука: базовые категории и принципы взаимодействия / Л. А. Микешина // Когнитивный подход. Научная монография / отв.ред. — акад. РАН В. А. Лекторский. — М. : «Канон+» РООИ «Реабилитация», 2008. — С. 20—57.

12. *Смирнова, Н. М.* Когнитивные аспекты социально-феноменологического анализа речевых коммуникаций / Н. М. Смирнова // Когнитивный подход. Научная монография / отв. ред. — акад. РАН В. А. Лекторский. — М. : «Канон+» РООИ «Реабилитация», 2008. — С. 295—322.

13. *Штейнберг, Э. В.* Дидактические многомерные инструменты: теория, методика, практика / Э. В. Штейнберг. — М., 2002. — 304 с.

14. *Юлов, В. Ф.* Мышление в контексте сознания / В. Ф. Юлов. — М. : Академический Проект, 2005. — 496 с.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ