

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 (80) 2018

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 (адзел маркетынгу),
факс: 297-93-49
e-mail: history@ai.by,
<http://www.ai.by>

РЭДАКЦЫЙНАЯ КАЛЕГІЯ

Мікалай Іосіфавіч МІНЦЫ — галоўны рэдактар,
доктар гістарычных навук, прафесар
П. Р. МАРТЫНЮК — першы намеснік галоўнага рэдак-
тара, доктар філосафскіх навук, дацэнт
Н. М. ГІНУЛІЧАНКА — намеснік галоўнага рэдактара,
кандыдат гістарычных навук
Л. І. СІЛАДАХА — адказны сакратар
Л. В. КАРКА
В. М. ВАРАНОВІЧ
С. А. КУДРАЎЦАВА
Л. І. ШЧЭНІКАВА

РЭДАКЦЫЙНАЯ РАДА

В. У. ПАЗНЯКОЎ — старшыня рэдакцыйнай рады, доктар
філосафскіх навук, прафесар
Я. М. БАБОСАЎ, доктар філосафскіх навук, прафесар,
акадэмік
С. А. БАЛАШЭНКА, доктар юрыдычных навук, прафесар
В. В. БУШЧЫК, доктар палітычных навук, прафесар
П. А. ВАДАП'ЯНАЎ, доктар філосафскіх навук, прафесар
М. І. ВІШНЕЎСКІ, доктар філосафскіх навук, прафесар
В. В. ДАЊЛОВІЧ, кандыдат гістарычных навук, дацэнт
А. А. КАВАЛЕНЯ, доктар гістарычных навук, прафесар
В. А. КАПРАНАВА, доктар педагагічных навук, прафесар
П. С. КАРАКА, доктар філосафскіх навук, прафесар
Г. У. КАРЗЕНКА, доктар гістарычных навук, прафесар
І. В. КАРПЕНКА
У. С. КОШАЛЕЎ, доктар гістарычных навук, прафесар
М. А. МАЖЭЙКА, доктар філосафскіх 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

Репрезентация гуманитарного знания: КОГНИТИВНЫЙ, ДИДАКТИЧЕСКИЙ И ДИАЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ

Н. И. Миницкий, доктор исторических наук, профессор ВГИИ

В данной публикации сделана попытка осмысления репрезентации гуманитарного знания в сравнительно новом контексте — конвергенции и диалектическом взаимодействии когнитивного, дидактического и диалогического аспектов. Прагматической задачей исследования является поиск инструментальных средств, позволяющих личности создавать и реализовывать свой интеллектуальный продукт. В связи с этим в статье научный инструментарий тесно связан с информационно-коммуникационными технологиями и диалогистикой.

И здревле в гуманитарном познании развивались повествовательная, объяснительная и коммуникативная стратегии. Как известно, устойчивое, а тем более опережающее развитие современной науки и образования тесно связано с внедрением информационно-коммуникационных технологий и диалоговой формы обучения. В связи с этим возникает *потребность рассмотрения проблемы конвергенции (сближения) и диалектического взаимодействия метапредметного, метакогнитивного инструментария науки и технологий обучения на основе диалога*. Возникшая диспропорция между когнитивно-диалогическим и информационно-коммуникационным аспектами знания всё больше возрастает, что вызывает тревогу у представителей гуманитарных наук. Так, по утверждению А. Д. Короля, «Утрата» человека в образовании происходит с ростом информации, которая должна быть передана ученику в виде знаний. Когнитивно-диалогическая основа творчества в таком случае вырождается в информационно-коммуникативную основу» [4, с. 63].

Разрыв между информацией и знанием может быть ликвидирован, если мы об-

ратимся к науке и образованию как системным явлениям нового типа и выясним роль диалога в обучении. Тем самым будут созданы условия к более глубокому взаимодействию исследования, преподавания и обучения, что получило отражение в документах Болонского процесса. Для реализации этих условий инструментарий гуманитарной науки и образования рассматривается нами как *системная связь современных научных представлений*. К этой системе следует отнести: 1) теорию (парадигмы, принципы, методы, концепции, категории, понятия); 2) модели (логико-графические и знаково-символические); 3) технологии (информационные и педагогические); 4) организационные институты (научные и образовательные учреждения); 5) управление и коммуникации (система и функции); 6) компетенции и социализацию знаний.

В гуманитарном образовании подобная система будет работать на восприятие *метапредметности* (структур содержания обучения) и *метакогнитивности* (способов познавательной деятельности). Эти термины обозначают понятия высшего порядка и служат исходным смыслообразующим материалом для описания систем отдельных

гуманитарных дисциплин. В обучении метапредметность и метакогнитивность будут усваиваться учащимися по мере овладения методами конструирования содержания знания и способами познавательной деятельности. Признаки метапредметности и метакогнитивности являются результатом научной рефлексии, а в образовании они должны быть дополнены диалогом. **Диалоговая форма обучения** послужит созиданию личностного пути в образовательной реальности. В настоящее время приходится констатировать, что аналитическая процедура познания в гуманитарном исследовании и обучении преобладает над синтезом, а диалогу должного внимания не уделяется.

Помимо личностной роли, диалог играет глобальную роль в судьбах человека и мира. Так, Э. Г. Кочетов трактует диалог как фундаментальную метакатегорию, обозначающую желание сторон — участников диалога — определить собственные позиции по проблемным вопросам и на основе этого выйти на общую смысловую платформу [5, с. 474]. Роль диалога в решении проблем глобалистики, по мнению этого автора, переоценить невозможно. Тема диалога в философии познания фундаментально исследована Л. А. Микешиной в монографии «Диалог когнитивных практик», где когнитивные науки интерпретируются как метауровень специальных наук [7, с. 129]. О. М. Медушевская, исследуя междисциплинарный диалог, увязывает его связь с деятельностью личности по осмыслению общности фундаментальной науки и повседневного знания. Автор делает вывод, что «знание поднимается на уровень бытия тогда, когда начинает осмысливать не только окружающий мир, но и возможность его постижения, осмысливать собственные познавательные практики, а затем и обосновывать стратегии» [6, с. 339].

В науке и дидактике метакатегория «диалог» может быть реализована в построении как макро-, так и микромоделей знания. Конкретизируем это предположение на следующем примере. Рассмотрим **когнитивную парадигму «слово—образ—действие»** как когнитивно-диалогический и дидактический инструментальный в контексте названных выше факторов, характеристик и измерений. Эта триада в построении модели науки и

образования занимает исходное положение. В. П. Зинченко видит в ней переплетение операциональных, концептуальных и перцептивных (предметных) смыслов познания [3, с. 419]. По мнению А. Д. Короля, «Триада Слова, Действия и Образа как сущность природы человека отражает метапредметный характер образовательных технологий, направленных на реализацию принципа человекообразности» [4, с. 43]. Каждое из понятий триады имеет три уровня: **исходный, базовый и переходящий**. Например, **исходное понятие «слово»** рассматривается на **базовом уровне** как совокупность парадигм, принципов, методов, концепций, категорий, понятий. На третьем, **переходящем**, уровне осуществляется детализация базовых понятий преимущественно как артефактов и познавательных ситуативных действий. В дидактическом варианте все три уровня реализуются в личностно ориентированной методике обучения с учётом возрастных и психолого-педагогических особенностей учащихся.

В учебно-методическом варианте на уровне учебника понятийная схема содержания обучения выглядит довольно просто: исходный уровень представляет название темы из учебника, базовый уровень — вопросы к теме, переходящий — примеры, детализирующие базовые понятия в абзацах текста. В соответствии с иерархическим принципом построения знания понятия располагаются по убывающей или возрастающей степени общности. Соблюдение принципа иерархии будет обеспечивать корректность в отборе информации и выделение главного. В этом будет заключаться основная **метакогнитивная** особенность обучения.

Исходя из того, что в моделях отражаются как познавательный, так и содержательный аспекты знания, обратимся к методам конструирования содержания исторической науки. Так, историками в конструировании содержательно-образовательного аспекта учебных изданий наиболее часто применяются **формационный, цивилизационный и культурологический** подходы. Разумеется, реализация концептуальных подходов в учебной литературе зависит от наличия соответствующей им когнитивной структуры. Наиболее детально разработана структура

цивилизационного подхода (Е. В. Черняк, Цивилиография, 1996). Структурные модели названных подходов могут быть использованы как инструментарий для обработки, конструирования и представления исторического знания. В историческом образовании к функциям концептуальной модели следует отнести трансляцию знаний (перенос), обучение методу конструирования знания, обучение создавать свой интеллектуальный продукт [6, с. 312, 313]. Познавательный продукт ученика должен соответствовать его психолого-возрастным возможностям. Такова *метапредметная* особенность содержания обучения, направленная на конструирование содержания обучения. В обоих случаях речь идёт о доминировании метода познания (логики познавательных действий) и методе построения знания содержания обучения (структуре). В практике обучения их диалектика связана *принципом восхождения к всеобщему и субъективизацией знания. К субъективизации относится перевод знаний и компетенций в востребованный обществом интеллектуальный продукт: «знания должны работать».*

Исходное понятие «образ» представлено преимущественно *знаково-символическими моделями знаний*. Знаково-символическая репрезентация гуманитарного знания объединяет как *метапредметный*, так и *метакогнитивный* аспекты. Чтобы понять, как «работают» метапредметный и метакогнитивный признаки знания в знаково-символических моделях, обратимся к когнитивным картам — одному из важнейших видов дидактических инструментов. Структура когнитивных карт включает *научно-содержательные (метапредметность, иерархичность, многомерность), познавательные (метакогнитивность, способы познания) и дидактические (доступность, открытость, личностная ориентация) аспекты*. В разработке когнитивных карт наибольшее отклонение от общепринятых логико-психологических норм наблюдается по соблюдению принципа иерархии в расположении понятий и определению количества базовых понятий (допускается не более семи). В иерархическом ранжировании базовых и переходящих понятий следует руководствоваться родовидовыми

отношениями формальной логики. Выделение главного в информации, помимо иерархии, осуществляется и путём опоры на индуктивно-дедуктивный метод. Впрочем, любые формы репрезентации знания должны способствовать раскрытию понятий по принципу «глянул — и сразу стало ясно».

В общеобразовательной школе обучение ведётся преимущественно на базовом уровне, что частично объясняет расположение В. Э. Штейнбергом базовых понятий на концах лучей, несущих перечень переходящих понятий. Однако подобная композиция схем входит в противоречие с визуальной формой принципа иерархии, т. е. расположения информации по степени убывания или возрастания объёма понятий. Методика изучения базовых понятий предлагает вариативные приёмы диалога. Например, можно разделить учащихся на группы, соответствующие количеству базовых понятий, и организовать обмен знаниями между группами в форме диалога. Вполне творческим станет задание найти связи между конкретными артефактами переходящего уровня, относящимися к различным базовым понятиям. Можно заимствовать и распространённые сегодня в СМИ формы конкурсов, представлений, деятельностных игр и т. п.

Одно из важнейших качеств дидактических инструментов и, в частности, когнитивных карт — многомерность. В. Э. Штейнберг в систему исходного понятия «многомерность» включает следующие базовые элементы: «координаты мышления», «солярно-сеточную» структуру построения содержания изучаемых моделей знания и дидактическое управление многомерными моделями и образами [10, с. 91—93]. Заметим, что в разработке теории и практики многомерных дидактических инструментов принцип многомерности соблюдается автором для раскрытия понятия «слово» в большей степени, чем понятия «образ». В. Э. Штейнберг отдаёт явное предпочтение *радиантной* (лучевой) форме представления знания. Не отрицая позитивных качеств этой формы и руководствуясь принципом дополнительности, мы обращаемся к общему довольно авторитетному мнению, согласно которому в качестве репрезентаций гуманитарного знания могут выступать

самые разнообразные словесные, образные, плоскостные и объёмные формы (Г. П. Щедровицкий, И. С. Ладенко, В. П. Зинченко, В. М. Розин, Л. Ф. Чертов).

В современной педагогической теории и практике активно используется такая форма символической репрезентации, как *когнитивный инфодизайн*, где слова и графика совмещены в логико-графических моделях. Так, единство формальной логики и плоскостных фигур (кругов Эйлера) довольно убедительно продемонстрировали А. П. Егидес и Е. М. Егидес в книге «Лабиринты мышления, или Учёными не рождаются» [2]. В последнее время белорусские исследователи вышли на качественно новую форму репрезентации знания — *объёмные логико-графические модели* (тела Платона) (А. А. Гируцкий [1], Н. И. Минацкий [8], А. В. Солодилова [9]). На наш взгляд, тенденцию обновления форм знаково-символической репрезентации гуманитарного знания следует рассматривать в контексте глобальной идеи Э. Г. Кочетова о *необходимости в методологии перехода от линейно-плоскостного изучения мира к объёмно-пространственному*, где главное место будет принадлежать моделям синтеза [5, с. 452—455]. При этом заметим, что горизонтально-вертикальное измерение интеллектуального и коммуникативного пространства стало предметом возрастающего интереса у гуманитариев.

Известно, что в *образовательном знании* следует соблюдать *принцип доступности, диалогичности и эвристики*. Однако в некоторых изданиях методической литературы порой предлагается обучать учеников младших классов методам исторического исследования, а старшеклассникам в олимпиадных эвристических (!) заданиях предлагается осуществить выборку одного из определённого количества ответов. Оба случая представляют собой крайности, а точнее отсутствие учёта возрастных и интеллектуальных возможностей и интересов личности. Однако и в ситуации применения метода выборки можно сформулировать задание по критерию наибольшей приближенности к верному ответу (принцип аппроксимации). Результат диалога будет оцениваться полнотой представленной учениками аргументации.

Особую роль в личностно ориентированном обучении играет *диалогистика*, которая напрямую связана с *познавательным действием эвристического обучения*. Новаторская интерпретация педагогики диалога заняла ведущее место в научных исследованиях А. В. Хуторского и А. Д. Короля и оказывает влияние на современную теорию педагогики, а также на преподавание социально-гуманитарных дисциплин. Обращает внимание рекомендация А. Д. Короля соблюдать, кроме традиционной вертикальной связи «учитель — ученик», и горизонтальную связь «ученик — ученик» [4, с. 32, 148, 151, 155, 162 и т. д.]. В целом же, по мнению автора, для обеспечения возможности диалогизации образования учащихся и его творческой самореализации необходим синтез информационных и педагогических технологий [4, с. 182].

Результатом синтеза станет расширение возможностей внутреннего и внешнего диалога учащегося. В свою очередь, диалог обеспечит единство объективного и субъективного образовательного продукта. *Диалогичность и человекообразность системы образования представляют для каждого ученика возможность как проектировать свою образовательную траекторию, так и преобразовывать самого себя* [4, с. 45, 46]. В этом взаимодействии содержится суть личностно ориентированного подхода в обучении. В целом же педагогика диалога в контексте принципа восхождения и субъективизации — путь от отдельных методов обучения к методологии (метапознанию) и обратно — от методологии к образовательной практике и социализации знания.

Этот процесс мы можем наблюдать на примере когнитивных (ментальных карт). Широкие *познавательно-дидактические возможности когнитивных карт* содержатся в перекодировке форм знания: переводе словесной формы в образную и наоборот. Так, форма диалога может быть реализована при выполнении учениками задания на нахождение соответствия между словом и образом. Проиллюстрируем эту идею алгоритмом конкретного методического приёма: один ученик называет слово, другой — символьное или образное соответствие, третий представляет действие в формах сюжетного рассказа, театрализованного пред-

ставления, художественного образа и т. п. Например, древнеримское высказывание «Хлеба и зрелищ!» сопровождается демонстрацией визуального образа Колизея и информацией о происходящих там действиях. В диалоговой форме можно применить и известный приём Э. П. Торренса «Дорисуй фигуру» по следующему алгоритму: один ученик рисует часть контура предлагаемого для узнавания объекта, второй дополняет рисунок до момента узнавания, третий ищет словесную (метафорическую) форму представления объекта в литературных жанрах или искусстве. Такого рода приёмы позволяют осуществить восхождение к всеобщему и субъективизацию знаний в контексте парадигмальной триады «рацио—эмоцио—интуицио», т. е. ребёнок может постичь и общественный, и личностный смыслы артефактов искусства. В представленных дидактических заданиях, на наш взгляд, содержится вполне широкий простор для интересов ребёнка, его творческой фантазии, чувств и переживаний.

В конструировании *компьютерных форм представления знания* (фреймы, тезаурус, гипертекст и т. п.) следует реализовывать возможности быстрого свёртывания, развёртывания и дополнения имеющейся информации в зависимости от конкретной исследовательской или образовательной задачи. Вместе с тем современные модели представления гуманитарного знания в компьютерной форме требуют более тесного совмещения с логикой построения знания конкретной изучаемой дисциплины, особенно — с диалоговой формой обучения. Традиционная вопросно-ответная форма диалога учащегося с компьютером остаётся довольно жёсткой и закрытой формой коммуникации «учитель—ученик». Поневоле возникает ассоциация с парадоксальной ситуацией — применением метода выборки для олимпиадных заданий, ориентированных на высокий интеллектуальный уровень. Подобные примеры свидетельствуют о необходимости разработки практико-ориентированной теории для обновления вопросно-ответной формы в диалоговом обучении как на уровне «учитель—ученик», так и на уровне «ученик—ученик».

Исследователи замечают, что возникает несовместимость логики человека и компьютерных форм репрезентации знаний.

Для разрешения этой проблемы необходимо исходить из главного: «Если когнитивно-диалогическая деятельность — творческая, то информационно-коммуникативная деятельность таит в себе потенциальную опасность асоциального творчества учащегося» [4, с. 63]. В этом смысле особого внимания требует методическое обеспечение диалога в дистанционной форме коммуникаций. Суть познавательного процесса посредством информационно-коммуникационных технологий образования содержится в приобретении, обработке информации, её превращении в знания и компетентности. При разработке информационно-коммуникационных технологий для образовательной сферы авторам следует учитывать теоретико-методологические идеи конструктивизма и коннективизма. Последнее направление ориентировано на нейронные сети, сетевое обучение и ассоциативную память. Исследователи считают, что именно здесь кроется наибольшая вероятность возникновения коммуникаций риска (Я. Л. Вишняков. Общая теория рисков. — М., 2008).

Выводы. Специфика репрезентаций гуманитарной науки и образования отражает диалог человеческого интеллекта и образовательных технологий. Конвергенция и диалектика метапредметности, метакогнитивности содержания и диалога в обучении будут способствовать созданию моделей, которые приобретут инструментальный и смыслообразующий характер. Участие личности в разработке научного инструментария гуманитарной науки и образования даст возможность не только постигать «всеобщее», но и выходить на создание и реализацию своего интеллектуального продукта. В современном образовательном пространстве основным средством перевода информации в личностное знание является единство внутреннего и внешнего диалогов. Диапазон реализации диалогистики в науке и образовании весьма широк — это и конкретный тактический приём исследования и обучения в актуальной для личности ситуации, и стратегия общественного социального действия. Цель научной стратегии и образовательной тактики состоит не столько в обладании суммой знаний или технологий, сколько в гармоничном саморазвитии человека и общества.

Список использованных источников

1. Гируцкий, А. А. Нейролингвистика: учеб. пособие / А. А. Гируцкий, И. А. Гируцкий. — Минск : БГПУ, 1998. — 250 с.
2. Егидес, А. П. Лабиринты мышления, или Учёными не рождаются / А. П. Егидес, Е. М. Егидес. — М. : АСТ-ПРЕССКНИГА, 2011. — 320 с.
3. Зинченко, В. П. Гетерогенез творческого акта: слово, образ и действие в «котле cogito» / В. П. Зинченко // Когнитивный подход: философия, когнитивная наука, когнитивные дисциплины. — М. : Канон+ РООИ «Реабилитация», 2008. — С. 375—434.
4. Король, А. Д. Педагогика диалога: от методологии к методам обучения: монография / А. Д. Король. — Гродно : ГрГУ, 2015. — 195 с.
5. Кочетов, Э. Г. Диалог: диалогистика как наука о судьбах человека и мира в контексте глобальных перемен: научная монография / Э. Г. Кочетов; Обществ. акад. наук геоэкономики и глобалистики. — М. : Экономика, 2011. — 733 с.
6. Медушевская, О. М. Теория и методология когнитивной истории / О. М. Медушевская. — М. : РГГУ, 2008. — 358 с.
7. Микешина, Л. А. Диалог когнитивных практик. Из истории эпистемологии и философии науки / Л. А. Микешина. — М. : РОССПЭН, 2010. — 575 с.
8. Миницкий, Н. И. Многомерные когнитивно-дидактические инструменты в преподавании истории: фундаментальный и прикладной аспекты / Н. И. Миницкий // История и грамадазнаўства. — 2016. — № 1. — С. 12—19.
9. Солодилова, А. В. Когнитивные карты как форма репрезентации научного исторического знания / А. В. Солодилова // История і грамадазнаўства. — 2013. — № 2.
10. Штейнберг, В. Э. Дидактические многомерные инструменты: Теория, методика, практика / В. Э. Штейнберг. — М. : Нар. образование, 2002. — 304 с.

Из античной мудрости*

Defórme est a se ipsum praedicáre.

Некрасиво хвалить самого себя.

Кто сам себя хвалит, в том пути никогда не бывает.

Не хвали себя сам, пусть тебя народ похвалит.

Цицерон

De grege illō est.

Из того же самого стада.

Одного поля ягоды.

Все бобры, все равны.

Одним миром мазаны.

* Из античной мудрости: Латинские пословицы и поговорки с русскими соответствиями / авт.-сост. Н. А. Гончарова. — Минск : Вышэйшая шк., 2004. — 495 с.