

М. В. КОЛМАКОВА
Минск, УО «РИВШ»

ПОИСК ПОДХОДОВ К КОНСТРУИРОВАНИЮ УЧЕБНОГО ИСТОРИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ

Содержание исторического образования всегда будет дискуссионным вопросом как для общества в целом, так и для исследователей-дидактов. Если мы говорим об учебном историческом знании, то смыслообразующая линия, вокруг которой группируются факты, всегда была разной. Некогда ее основу составляло одно единственно верное идеологическое учение, что вошло в традицию, но происходящие социальнокультурные перемены требуют новой идеологии конструирования. Ее перспективы сегодня связаны с оформлением государственного заказа в виде фундаментального содержательного

ядра исторического образования, с учетом ситуации постмодерна в исторической науке, с преодолением мифологизации в представлении истории средствами массовой информации и рядом других факторов.

Опыт европейских стран, в частности Германии, Нидерландов, показывает, что в результате отбора, должно быть образовано и сформировано некое каноническое знание, «золотой фонд», т. е. то, что представляет собой «...национальный авторитет, образцовое воплощение временных норм...» [1, с. 28], то, что не поддается сомнению и уже не требует доказательств. События и явления, которые становятся основой учебного исторического знания, не будут искусственно привязаны академическими учеными к смыслообразующей линии, а будут постепенно ее конструировать усилиями дидактов истории, в соответствии с теми целями и задачами, которые ставит перед системой образования общество и государство.

В современной социокультурной ситуации приобретают особую актуальность такие аспекты конструирования содержания исторического материала для учащихся, как определение оптимальных путей перевода информации в учебное знание, измерение объема учебной информации, структурирование ее в соответствии с компонентами учебных исторических знаний, использование межпредметных связей. Достаточно часто авторы учебных пособий да и преподаватели стремятся свести все вышперечисленные операции к созданию определенной фактологической базы по отношению к тому либо иному событию, причем чем больше фактов, тем лучше.

Профессор, доктор исторических наук В. Э. Багдасарян отмечает отсутствие определенной модели, которая позволила бы сконструировать учебный материал в виде логически-структурированного процесса и добиться процессуального понимания истории с опорой на фактографию [2, с. 6]. В качестве моделей содержания исследователь предлагает следующие: модель вечного возвращения, модель линейного исторического процесса (прогресс-регресс), модель цикличности исторического процесса [2, с. 8].

Е. Е. Вяземский, доктор педагогических наук предлагает использовать в качестве факторов отбора и конструирования учебного материала содержательные линии образовательного стандарта [3, с. 29], реализация которых позволит проиллюстрировать следующие связи-отношения: «история и время», «история и пространство», «человек и история», «историческое движение», «история и память».

Необходимо отметить, что, какой бы вариант модели мы не выбрали, все ее системообразующие компоненты должны обеспечивать связь между прошлым, настоящим и будущим. В данном аспекте преемственности российские исследователи (А. А. Федулин, В. М. Клычников,

В. Э. Багдасарян) выделяют три этапа раскрытия любого исторического содержания: реконструкция причин (прошлое, что привело к сложившейся ситуации); моделирование исторического периода (настоящее, фактологическое содержание материала); реконструкция последствий (будущее, «установление протекции ... к последующим историческим периодам») [4].

Российские и белорусские исследователи (О. Ю. Стрелова, Н. И. Миницкий), конкретизируя проблему конструирования учебного исторического знания, отмечают целесообразность построения моделей образования на основе сочетания алгоритмов «образ – слово – действие» и «слово – образ – действие» [5, с. 23]. Такое сочетание предполагает формирование определенных образов исторических событий и их участников, которые позволяют не только осмыслить события и явления, но и осознать их смыслы и значения. Именно сочетание знаково-символьной и вербально-логической информации позволяет обеспечить нахождение смыслов при переводе информации в учебное историческое знание [6, с. 33].

Качество сохранения информации в памяти определяется тем, как она обрабатывается [7, с. 22]. Другими словами чем больше мы будем работать с визуальным объектом (пытаясь при этом задействовать и другие органы чувств (например слух, обоняние), тем более полным станет образ этого объекта. То, что содержится в нашей памяти – это образы, которые формируются под воздействием определенных стимулов в виде графических картинок, стихов, цитат, музыкальных произведений и т. д. Большинство экспериментов, проведенных психологами, показали особую восприимчивость нашего мозга к визуальной информации. Использование целого набора кортикальных способностей: работа с цветом, формой, линиями, размерами, текстурой, визуальным ритмом объекта позволяет задействовать, прежде всего воображение. В связи с этим иногда визуальный материал более красноречив, чем слова, поскольку обладает большей способностью порождать ассоциации, которые являются важнейшим фактором творческого мышления и долговременной памяти.

Таким образом, поиск подходов к конструированию учебного исторического знания обусловлен в научно-методическом аспекте анализом преимуществ и недостатков имеющихся или разрабатываемых дидактических моделей, что позволит определить практикоориентированный алгоритм их реализации с учетом резко возросшего информационного влияния. Использование алгоритма «образ – слово – действие» в качестве механизма представления материала позволяет реализовать один из системообразующих принципов педагогики –

принцип природосообразности, поскольку организация работы с обучающимися строится с учетом знания индивидуальных психологических особенностей восприятия, хранения, воспроизведения и кодирования ими информации.

Литература

1 Ассман, Ян. Культурная память: Письмо, память о прошлом политическая идентичность в высоких культурах древности / Я. Ассман; пер. с нем. М. М. Сокольской. – М. : Языки славянской культуры, 2004. – 368 с.

2 Багдасарян, В. Э. Методология школьного учебника истории: опыт экспериментального подхода / В. Э. Багдасарян // Преподавание истории в школе. – 2013. – № 3 – С. 3–13.

3 Вяземский, Е. Е. Год российской истории и историческое образование / Е. Е. Вяземский, О. Ю. Стрелова // Преподавание истории и обществознания в школе. – 2012. – № 2 – С. 25–35.

4 Федулин, А. А. Тема «Последние годы сталинского правления» (11 класс) в методологии экспериментального подхода / А. А. Федулин, В. М. Клычников, В. Э. Багдасарян // Преподавание истории в школе. – 2013. – № 3 – С. 20–26.

5 Стрелова, О. Ю. Образы – мифы – фальсификации / О. Ю. Стрелова // Преподавание истории и обществознания в школе. – 2010. – № 8 – С. 22–25.

6 Миницкий, Н. И. Многомерные информационно-дидактические технологии в историческом образовании: теория и практика / Н. И. Миницкий // Гісторыя і грамадазнаўства. – 2013. – № 10 – С. 30–37.

7. Ерчак, Н. Т. Память как основа учения / Н. Т. Ерчак // Адукацыя і выхаванне. – 2012. – № 3. – С. 19–27.