

Хлытина Ольга Михайловна

Кандидат педагогических наук, профессор кафедры отечественной истории Новосибирского государственного педагогического университета, khlytina@mail.ru, Новосибирск

«ИСТОРИЧЕСКАЯ СИТУАЦИЯ» КАК ЕДИНИЦА СОДЕРЖАНИЯ И ОСНОВА ПРОЕКТИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ¹

Аннотация. Решая проблему отбора учебного материала, автор предлагает считать минимальной дидактической единицей школьных курсов «историческую ситуацию», включающую описание и объяснение причин, сущности и последствий исторических событий, их отражение в памяти современников, трудах историков и произведениях искусства. На основе модели исторической ситуации автор проектирует систему исторических знаний школьников и их историко-познавательную деятельность с разнообразными историческими и историографическими источниками.

Ключевые слова: школьное историческое образование, историко-познавательная деятельность.

Khlytina Olga Mikhaylovna

Candidate of pedagogy, professor of the chair of Domestic History of the Novosibirsk State Pedagogical University, khlytina@mail.ru, Novosibirsk

«HISTORICAL SITUATION» AS UNIT OF THE CONTENT AND THE BASIS OF DESIGNING PUPILS' EDUCATIONAL ACTIVITIES

Abstract. Solving the problem of the selection of educational material, the author proposes to consider «historical situation» including the description and explanation of the causes, nature and consequences of historical events, their reflection in living memory, the writings of historians and works of art as the minimum didactic unit of school courses. The author designs a system of pupils' historical knowledge and their historical and cognitive activities with a variety of historical and historiographical sources on the basis of the historical situation model.

Keywords: Historical school education, historical cognitive activity.

Проблема отбора и структурирования учебного материала школьных курсов истории не теряет своей теоретической и прикладной актуальности с момента оформления методики преподавания истории в самостоятельную область научного знания (вторая половина XIX века). Варианты её решения всегда предопределялись господствующими в обществе представлениями о социальных функциях истории, доминирующими в исторической науке концепциями исторического процесса, а также дидактическими теориями, задающими вектор развития системы образования.

Один из пиков общественного интереса к историческому прошлому нашей страны

пришелся на годы «перестройки». Кардинальному пересмотру и обновлению тогда было подвергнуто и содержание школьного исторического образования: теория общественно-экономических формаций утратила роль единственной методологической основы конструирования содержания исторических курсов; на страницах учебников появились сюжеты истории повседневности и истории ментальностей; усилилось внимание к деятельности исторических личностей, представляющих различные политические силы России, были переосмыслены и скорректированы оценки ряда ключевых событий истории, прежде всего, событий XX века, – все это стимулировало обсуж-

¹ Статья подготовлена в рамках реализации Программы стратегического развития ФГБОУ ВПО «НГПУ» на 2012–2016 годы.

дение профессиональным сообществом учителей истории важнейших вопросов методики – «Зачем учить?», «Чему учить?» и «Как учить?». Тогда, в конце XX века, ответы на эти вопросы выстраивались через призму идеи гуманизации. Это проявилось, в частности, в отказе от классового подхода к оценке прошлого в пользу общечеловеческих ценностей как мерила прогрессивности тех или иных преобразований, а также в разработке методических путей и средств реализации в процессе обучения истории идей гуманистической педагогики и личностно-ориентированного образования.

В условиях обновления содержания школьного исторического образования и повышенного интереса к ранее забытым сюжетам прошлого баланс между усвоением учениками концептуальных представлений о ходе исторического процесса, о причинности в истории, с одной стороны, и панорамными знаниями о фактах прошлого (быте и событиях, великих людях и обычных гражданах), с другой, вполне объяснимо был смещен в пользу фактических знаний. Именно тогда школьные учебники истории в нашей стране стали информационно-избыточными – наполненными объёмными повествовательными текстами, почти не содержащими анализа излагаемых фактов, выводов, авторских объяснений и аргументированных оценок прошлого. Однако пространственные фактические знания, усвоенные школьниками преимущественно на уровне исторической справки, вне какой-то системы, без теоретического осмысления и эмоционального проживания, очень быстро стирались из памяти, нередко уступая место псевдонаучным историческим открытиям и теориям.

Реалии XXI века сделали проблему отбора и структурирования учебного материала школьных курсов истории как никогда актуальной. Становление информационного общества, расширение круга доступных каждому источников разнообразной и разноречивой исторической информации минимизировали значимость школьных уроков в передаче информации об историческом прошлом, ибо все необходимые сведения о событиях и людях минувших эпох современный ученик без труда может найти на сайтах и порталах сети Интернет. В результате трансформировалась и миссия учителя истории: в

наши дни он утратил роль важнейшего источника и «транслятора» исторических знаний и, чтобы быть современным, осваивает новые для себя позиции актуализатора личностного социального опыта школьников, организатора их историко-познавательной деятельности с разноплановой и разноречивой исторической информацией.

На рубеже XX–XXI вв. стало иным и научное историческое знание, составляющее базис содержания школьных курсов истории. Продолжается процесс интенсивного обновления методологии отечественной исторической науки, имеет место плюрализм концепций исторического процесса, широкое использование междисциплинарных методов исследования, множественность научных оценок и интерпретаций прошлого, растёт интерес исследователей к проблемам формирования и функционирования коллективной исторической памяти, влияния на её становление научных и внеучебных версий прошлого, предложенных авторами исторических картин, скульптур, фильмов, публицистических телепрограмм. В результате формируется новый вектор обновления содержания школьных курсов истории: историческая наука всё больше предстаёт перед учениками не только как пространство знаний, но и как пространство деятельности по реконструкции и интерпретации прошлого на основе работы с различными историческими источниками и историографическими материалами; нормой становится критический анализ школьниками научных и внеучебных интерпретаций прошлого [8; 9].

Постепенное утверждение в образовании личностно-деятельностной (компетентностной) парадигмы и её закрепление в качестве методологической основы Федеральных государственных образовательных стандартов также потребовало переноса акцентов в целеполагании с энциклопедичности исторических знаний школьников как важнейшего показателя качества работы учителя на создание условий для обретения каждым учеником своей социальной идентичности (этнокультурной, конфессиональной, региональной и др.) и опыта учебно-исследовательской деятельности в области истории. При этом исторические знания в единстве с эмоционально-ценностным отношением к прошлому рассматриваются как необхо-

димое условие самоидентификации школьника в современном социально-культурном пространстве.

Таким образом, в настоящее время вопрос об отборе и структурировании учебного исторического материала напрямую связан с определением его возможностей для решения задач воспитания социальной идентичности и развития историко-познавательной деятельности школьников. Это означает, что единицей содержания школьного курса истории сегодня уже не может выступать отдельный исторический факт, пусть и представляющий собой «последнее слово» исторической науки или чрезвычайно необычный и занимательный. Представляется, что в основу структурирования содержания школьного курса истории целесообразно положить *исторические ситуации*, (в самом идеальном варианте) воплотившие переломные моменты истории страны, определяющие идентичность современных россиян. Не отдельные факты прошлого, а именно историческая ситуация (историческое событие, явление или процесс), которую можно не только знать, но и анализировать, оценивать, обнаруживать память о ней в современности, должна, на наш взгляд, стать *минимальной единицей содержания* современных школьных курсов истории.

В современных методических публикациях под «исторической ситуацией», как правило, понимается фрагмент исторического

процесса, *эпизод истории*. Например, задание С4 в ЕГЭ-2013 г. по истории, обозначенное в плане экзаменационной работы как «задание на анализ исторической ситуации», предлагает ученикам реконструировать сущность события и (или) объяснить его причины [3]. В свете решения задачи отбора и структурирования учебного исторического материала представляется продуктивным понимать «историческую ситуацию» еще и как *единицу содержания школьного курса истории*, которую можно представить в виде следующей познавательной модели, конструкта (рис.).

Каждый эпизод истории, включенный в содержание современного школьного образования, предстаёт перед учениками четырьмя блоками информации: описанием и объяснением того, что, как и почему происходило в прошлом (1), сведениями о том, как произошедшее отразилось в памяти современников (2), как этот эпизод истории интерпретируется в трудах историков (3) и в произведениях искусства (4). При этом 1–3-й блоки содержания школьного курса истории соотносятся с основными видами научных исторических исследований – конкретно-историческим, источниковедческим и историографическим (проблемная историография) и базируются на результатах этих исследований. Наличие 4-го блока позволяет обсуждать с учениками актуальные для информационного общества проблемы

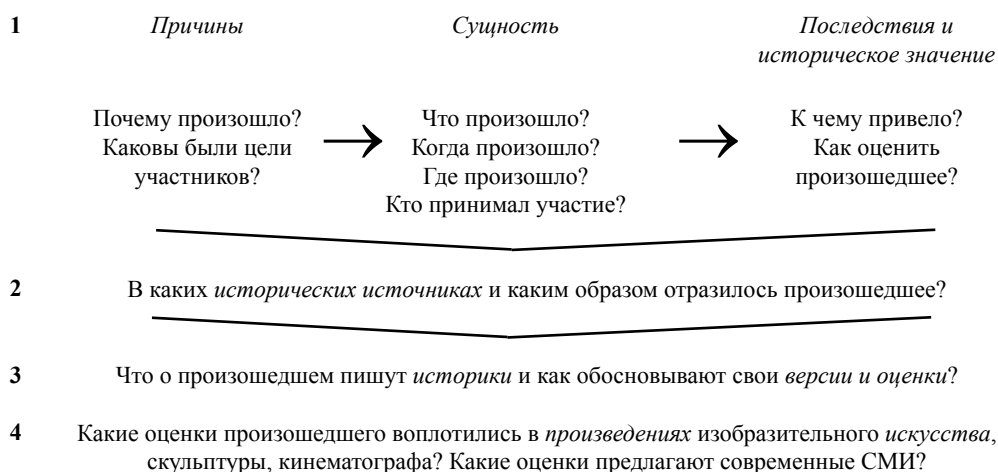


Рис. Модель исторической ситуации как единицы содержания школьного курса истории

взаимодействия научного и вне-научного исторического познания, их роли в становлении общественного исторического сознания и коллективной памяти.

Безусловно, в рамках *общего* исторического образования (т. е. одинакового для всех граждан нашей страны, позволяющего нам научиться понимать мир и друг друга) центральное место всегда занимали и будут занимать конкретно-исторические знания о людях и событиях прошлого. Именно этот блок знаний, позволяющий человеку найти ответы на вопросы о прошлом своей страны, семьи, этноса, конфессии, составляет основу для обретения социальной идентичности. Однако принципиально важно, что структурирование содержания школьных курсов истории как *цепи исторических ситуаций* позволит избежать мозаичности и эклектичности *конкретно-исторических знаний* школьников, ибо анализ причин произошедшего есть поиск преемственности прошлого и исторического «настоящего», а обращение к последствиям предполагает восприятие этого «настоящего» как предьстории будущего.

Модель исторической ситуации как единицы содержания школьного курса истории может стать основой выстраивания системы исторических знаний школьников о том или ином эпизоде истории и проектирования приёмов их историко-познавательной деятельности. Так, *система исторических знаний* современного выпускника школы в идеале должна включать следующие элементы:

1) сведения о самом историческом процессе в единстве знаний о *причинах, сущности и последствиях* событий, явлений, процессов прошлого;

2) знания о круге *исторических источников*, в которых отразилось историческое прошлое;

3) знания *научных версий и оценок произошедшего*, предложенных в исторических исследованиях;

4) *историко-методологические знания* о концептуально-мировоззренческих основах исторического познания и о методических основаниях научного исторического исследования [подробнее см.: 9].

Однако, чтобы у учеников сложилась такая система знаний о прошлом, важно, чтобы каждый школьный урок истории в 5–11 классах включал в себя *все* элементы модели

«исторической ситуации», т. е. чтобы она стала основой подбора и структурирования учебного исторического материала и методического инструментария каждого урока.

В зависимости от уровня изучения предмета – базовый, углублённый, профильный – система исторических знаний выпускников может быть конкретизирована путём обозначения уровня овладения тем или иным элементом учебного материала курса. Традиционно в педагогических и методических работах выделяются три *уровня овладения предметными знаниями*, хотя авторы избирают различные основания для их ранжирования. Представляется уместным опираться на устоявшуюся в методической науке триаду уровней, представив её через виды деятельности по получению и использованию (применению) «готовых» и «новых» знаний в познавательных ситуациях:

1) репродуктивный уровень – *знаю* (выучил, запомнил) и могу *воспроизвести* усвоенное «готовое» историческое знание;

2) продуктивный уровень – *понимаю*, как получено «готовое» знание, что лежит в основании выводов и могу *самостоятельно выстроить историческое повествование и объяснение*, опираясь на освоенные алгоритмы систематизации и структурирования «готового» исторического знания;

3) творческий уровень – *умею самостоятельно получать «новое» (для себя) историческое знание* на основе применения освоенных алгоритмов работы с различными источниками исторической информации, а затем структурировать и воспроизводить самостоятельно полученное «новое» знание о прошлом.

Соотнеся эти три уровня с этапами школьного исторического образования, можно предложить следующую логику в определении требований к историческим знаниям выпускников: основная школа – усвоение исторических знаний преимущественно на первых двух уровнях; старшая школа – на всех трех уровнях, причем при изучении предмета на базовом уровне доминантой будет выступать второй уровень, а на профильном и углублённом уровнях – третий.

Подчеркнём, что в обучении принципиально важна представленность *всех трех уровней* овладения историческими знаниями, ибо каждый из них выступает предпо-

сылкой и ступенькой на пути к последующему. Иными словами, чтобы ученик смог полноценно как субъект участвовать в учебно-исследовательской деятельности (ставить цели, подбирать ресурсы и планировать этапы исследования, проектировать результат и т. д.), он должен располагать значительным объёмом контекстных исторических знаний, а также умениями структурировать и систематизировать исторический материал.

Предложенная модель исторической ситуации (рис.) позволяет проектировать *историко-познавательную деятельность школьников*. На разных этапах школьного исторического образования могут изучаться одни и те же сюжеты прошлого (что соответствует логике концентрической структуры), но изучаться по-разному вследствие возможностей и потребностей возрастного развития школьников.

При изучении истории *в основной школе* доминантой в освоении предмета будет выступать первый блок: идёт интенсивное формирование знаний школьников об историческом процессе. Причём на *начальном этапе* изучения школьного курса истории (курсы «Окружающий мир» в 4-м классе, курсы истории древнего мира и истории средних веков в 5 и 6-м классах) внимание и интерес школьников сконцентрированы на постижении *сущности* произошедшего: характерен интерес к мельчайшим деталям эпохи, деятельности личностей; ученики искренне сопереживают «героям» и осуждают их «врагов» и «оппонентов». В этот период историко-познавательную деятельность школьников целесообразно нацелить на овладение *умением создавать словесные и визуальные реконструкции прошлого* (составлять устный рассказ о событиях прошлом, рисовать на исторические темы, создавая реалистические картины и символические изображения прошлого, участвовать в исторических сценках и др.). В рамках курсов истории 7–9-го классов – в период становления у подростков логического мышления и личностной системы ценностей – акцент в учебной деятельности должен быть перенесён на овладение *умениями исторического анализа* – установления причин, последствий событий, оценки их исторического значения. Внимание к сущности происходящего теперь дополняется осмыслением

объективных причин событий и целей их участников, влияния событий и поступков отдельных людей на жизнь их современников и потомков.

При изучении истории *на старшей ступени школы* – во втором центре – доминантами в освоении исторических знаний выступают второй, третий и четвёртый блоки, а историко-познавательная деятельность нацелена на овладение *умением сопоставлять разноречивые мнения и оценки прошлого*, содержащиеся в источниках и историографических текстах. Ученики вновь изучают курсы отечественной и зарубежной истории с древнейших времен до наших дней, но не только и не столько на основе учебных текстов (параграфов учебника, изложения учителя), сколько посредством критического анализа исторических источников и историографических материалов, овладевая приёмами учебной исследовательской деятельности и самостоятельно добывая «новые» знания о прошлом [Подробнее см.: 2; 5; 8].

Как и исторические знания, опыт предметной историко-познавательной деятельности тоже может быть освоен учениками на разных *уровнях*. Представляется продуктивным подход, предложенный в работах П. Г. Неждова, Б. Д. Эльконина, Б. И. Хасана и др. Авторы выделяют три уровня овладения учебно-предметными компетенциями: 1) формальный – овладение действием со стороны его внешней формы (следование формальному образцу); 2) предметный – усвоение существенного отношения, лежащего в основе способа действия (содержательный анализ и модельное представление сущности ситуации, лежащей в основе задания); 3) функциональный – обретение свободы в использовании способа, позволяющей действовать на его границах и целостно удерживать поле его возможностей (до-определять условия, адаптировать способ к внешним условиям или меняющимся условиям действия, координировать два действия и др.) [1, с. 36–40].

Каждое умение, входящее в систему учебной историко-познавательной деятельности, может быть освоено школьником на одном из названных уровней. Так, характеристика исторической ситуации предполагает анализ причинно-следственных связей. Представим систему показателей овладения умением уста-

навливать причины исторических событий:

– формальный уровень – ученик называет 1–2 причины произошедшего (не устанавливая между ними каких-либо связей и иерархии);

– предметный уровень – ученик освоил и осознанно применяет один способ установления причинно-следственных связей в истории [Там же. С. 39–41]: выявление последовательности развёртывания событий во времени («по вертикали»; выявление взаимообусловленности событий «по горизонтали» (экономические, политические, социальные, историко-культурные причины); выявление международных и внутренних причин событий; выявление противоречий исторического развития; выявление объективных и субъективных причин событий;

– функциональный – анализируя историческую ситуацию, ученик способен построить связь между причинами, сущностью (ходом), итогами и последствиями события *или* предложить систему причин, построенную на основе координации двух и более способов установления причинности, перечисленных выше.

Каждому уровню овладения умением соответствует определенный тип познавательных задач, выполнение которых и служит основанием оценки учебных достижений каждого ученика и мониторинга их динамики [Там же. С. 41–45]. Переход школ на новые образовательные стандарты делает разработку такой системы задач для школьного курса истории одной из первостепенных задач методической науки.

В заключении подчеркнём, что предложенный подход к конструированию содержания школьных курсов истории и проектированию историко-познавательной деятельности позволит на практике усилить деятельностное начало процесса обучения, сохранив при этом фундаментальность и системность исторических знаний школьников.

Библиографический список

1. Диагностика учебной успешности в начальной школе / под ред. П. Г. Нежнова, И. Д. Фрумина, Б. И. Хасана, Б. Д. Эльконина. – М.: Открытый институт «Развивающее образование», 2009. – 168 с.

2. Исторические источники в исследовательской и образовательной практике: коллективная монография / под ред. О. М. Хлытиной, В. А. Зверева. Новосибирск: Изд. НГПУ, 2011. – 288 с.

3. Контрольные измерительные материалы 2013 года. История // Сайт Федерального института педагогических измерений. Раздел «Единый государственный экзамен» [Электронный ресурс]. <http://www.fipi.ru/view/sections/226/docs/627.html> (дата обращения: 05.01.2013).

4. Лазукова Н. Н., Кузин Д. В. Учимся приобретать и осмыслять знания. – СПб.: ООО «КОРОНА принт», 1999. – 96 с.

5. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 декабря 2010 г. № 1897 [Электронный ресурс]. URL: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=2588> (дата обращения: 05.01.2013).

6. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования. Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 мая 2012 г. № 413 [Электронный ресурс]. URL: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=6408> (дата обращения: 05.01.2013).

7. Хлытина О. М. Историографические сюжеты школьного курса истории России: методические варианты изучения на старшей ступени школы // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – №1. – С. 249–256.

8. Хлытина О. М. Методологический компонент учебного исторического познания на старшей ступени школы // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 9. – С. 209 – 219.

9. Хлытина О. М. Способы актуализации субъектной позиции старшеклассников при изучении истории // Сибирский педагогический журнал. – 2011. – № 1. – С. 168–178.