

УДК 371.124:94

ББК

ГСНТИ 14.07.01

Код ВАК 07.00.02

4420.421+4426.63

М.Н. Дудина

Екатеринбург

**АКМЕОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА:  
РЕФЛЕКСИВНАЯ КУЛЬТУРА ПЕДАГОГА-ИСТОРИКА**

КЛЮЧЕВЫЕ ПОНЯТИЯ: социокультурные трансформации, рефлексивная культура, профессионализм педагога-историка, методология науки, инновационные методы изучения исторических фактов и событий.

АННОТАЦИЯ: Авторский подход состоит в понимании необходимости и возможности достижения вершин профессионализма педагога-историка в развитии рефлексивной культуры при освоении методологии науки и инновационных методов изучения исторических фактов и событий.

**M.N. Dudina**

Yekaterinburg

**ACMELOGY OF PROFESSIONALISM: A REFLEXIVE  
CULTURE OF THE TEACHER EDUCATOR HISTORY**

KEY WORDS: social and cultural transformation, reflexive culture, professional educator history, methodology of science, innovative methods for the study of historical facts and events.

ABSTRACT.: The author's approach is to understand the necessity and the possibility of reaching the top of professionalism of teacher educator history on the development of reflective culture in the development of the methodology of science and innovative methods for the study of historical facts and events.

Человек есть путь ... и имеющаяся в нем  
возможность, даруемая свободой... в своем

фактическом действовании решает, что он есть.

*К. Ясперс*

Социокультурные трансформации последних десятилетий  
привели к отказу от многих традиций и утверждению инноваций,

пересмотру ценностно-смысловых ориентиров, обновлению содержания и технологий обучения, широкому применению проектирования в учебной деятельности учащихся и в этом контексте прогнозирования собственного профессионального роста, достижения акме (греч. акме – вершина, пик, расцвет, зрелость; англ. асте – высшая точка). Происходящие в образовании процессы предлагаем осмыслить во взаимосвязанных понятиях «педагогическая культура» и «рефлексивная культура». Педагог-историк как профессионал призван быть социально активным, стремящимся к вершинным достижениям. Акмеология педагогического профессионализма реализуется в освоении демократических идеалов. Это проявляется в конкретной предметной деятельности педагога-историка, его сознательном выборе ценностно-смысловых ориентаций, мотивов, содержания, используемых способов и средств, соответствующих современной образовательной парадигме. При этом важна преемственность и взаимосвязь педагогики, андрагогики и акмеологии (4). Являясь целостным приобретением интегративных свойств, *рефлексивная культура педагога-историка* смыслообразующей основой имеет представление о необходимости гуманизации российского общества, не имеющего демократических традиций в отечественной истории. Наличие такой смысловой доминанты ориентирует на изначально существующие разные уровни, измеряемые по критериями показателям профессионализма. Подчеркнем: речь идет об акмеологической проблеме, о профессионале, имеющем определенный опыт преподавания истории, взаимодействия с обучаемыми разного возраста. Современные авторы А.А. Деркач, В.Г. Зазыкин выявили корреляцию рефлексивной организации деятельности и рефлексивной культуры субъекта деятельности. Это позволяет раскрывать инновационный потенциал личности, переосмысливая собственный опыт, повышая готовность к профессиональному творчеству (1; 2).

В данной статье затронем существенный в профессионализме историка – *методологический аспект* истории как науки и учебного предмета, последнее непосредственно связано с педагогикой и дидактикой. Личностно ориентированная модель современного образования как непрерывного («через всю жизнь») нацеливает на осознанный анализ профессиональной деятельности, выявление смыслов и мотивов, целей, в том числе творчества в проблемной

ситуации. Как системообразующий фактор профессионализма рефлексивная культура предполагает стратегию осознания и переосмысления личного опыта в конкретной деятельности, в противном случае она беспредметна (В.А. Слостенин). И это касается не только предметной компетентности педагога, но и его коммуникативной культуры, реализуемой в межличностных отношениях «педагог-обучаемый», что требует понимания другого, компетентной интерпретации внутреннего мира другого, принятия его таким, каков есть и не конфликтного продуктивного взаимодействия. Через механизмы отождествления, вживания, идентификации и эмпатии как элементы рефлексивной культуры педагог способен продвигаться к феномену акме. Адекватная критически-рефлексивная деятельность сознания педагога сопровождается позитивными и негативными эмоциями, переживаниями в трудных ситуациях. Развивая идею рефлексивно-акмеологической стратегии, современные авторы исследуют «конструктивную профессионально-педагогическую рефлексию», выделяют ее явное преимущество в сравнении со стихийно-ситуативной и предлагают проектирование модели развития рефлексии как основы рефлексивной культуры педагога (5).

Сказанное позволяет остановиться на конкретике исторического образования, стимулирующего рефлексивную культуру педагога в познании исторического пути человечества и нашего Отечества. Потенциально и реально значительный вклад в развитие рефлексивной культуры педагога-историка делает его *методологическая и методическая компетентность*. Однако преподавание истории в школах и вузах порой еще остается в плену у «единственно верного марксистско-ленинского учения». Преодолевая эту преграду, педагог должен избежать эклектики бессистемного знакомства с разными методологическими подходами, рефлексировав себя в понимании концептуальных моделей методологии истории.

*Методология* - наука о методах (от греч. methodos – путь, исследование, прослеживание) разрабатывает и исследует метод познания, принципы, концепции. Что касается истории, то ее методология решает названные проблемы в соответствии со спецификой предмета – человеческой историей, обосновывает адекватные методы исследования. Отсюда методологическое

многоголосье, методологический диалог между представителями разных течений, направлений, школ, которые не должны казаться педагогу ненужными для познания, поэтому и неосвоенными. Необходимо понять и донести до обучаемых в доступной форме, что не бывает научного исследования и преподавания, которые бы не имели методологических основ. Методология заявляет о себе на всех этапах исторического познания - выделение проблемы, выдвижение гипотезы, отбор исторических источников и методов их анализа, верификация полученных результатов. Если этим озабочен педагог-историк, то открытие методологических основ состоится. Методологические, теоретические знания содержатся явно (эксплицитно) или неявно (имплицитно) в терминологии, которой пользуется педагог и этому обучает. Сказанное предъявляет к исследователю и преподавателю определенные требования: во-первых, быть предельно внимательным к употребляемым или вводимым понятиям, давать им по возможности четкие определения, разводя понятия, устанавливая пределы их корректного использования; во-вторых, осознанно выбирать систему методов научного исторического исследования и четко ее представлять в процессе преподавания.

Подчеркнем, что рассматривая концептуальные модели методологии истории, упоминая их авторов, педагог найдет и методику преподавания истории, т.е. в соответствующие технологии. Не останавливаясь подробно, назовем некоторые методологические подходы - позитивистская методология истории (фактографический, социологический, структуралистский, клиометрический позитивизм); неокантианство (Баденская школа). Подробнее скажем о марксистской методологии, которая «заземлила» историю, положила в ее основу производственную деятельность, производственные отношения, в которых человек – главная производительная сила общества. Сконструированная Марксом модель всемирной истории проста для понимания, четкая, логичная и убедительная оптимистическим, созидательным духом революции. Диалектика развития производительных сил порождает нарастание противоречий между базисом и надстройкой, между производительными силами и сдерживающими их существующими (устаревшими в определенный период) производственными отношениями. Это противоречие ведет к классовой борьбе – движущей силе истории. Так пафос революции

обусловливается самим ходом истории, и революция оправдана, желательна. В.И. Ленин, как и многие, отнес «открытие» Маркса к величайшим в научном познании истории «как единого, закономерного во всей своей громадной разносторонности и противоречивости, процесса». Человек должен пожертвовать собой, своей жизнью, чтобы свершился прыжок из царства необходимости в царство свободы, из пред-истории к истинной истории.

Если говорить о современной методике преподавания, то дидактически продуктивны апология и критика методологии Маркса и «марксизма» в полилоге методологов и диалоге в учебной аудитории. Так будет сделан вывод о возникновении различных направлений и несмолкающей полемике. Особый разговор в данном контексте может идти о драме исторической науки и исторического образования в нашей стране, которая началась сразу после Октября 1917 г. Историки, неугодные режиму, изгонялись, репрессировались; закрывались исторические факультеты в университетах, ликвидировался школьный учебный предмет история. В течение долгих семнадцати лет (до 1934 г.) выростали поколения «без истории». «Настольной книгой» ученых-историков, учителей истории и малограмотных людей стала «История ВКП(б)». Вот такой хороший урок истории не только для прошлых, настоящих, но и будущих поколений.

Однако, наряду с историческим позитивизмом, критической философией истории, марксизмом развивалась историческая герменевтика (греч. *hermeneia* – толкование), экзистенциализм. Имена великих исследователей В. Дильтея, М. Хайдеггера, Г. Гадамера, М. Вебера, Г. Риккерта, Р. Коллингвуда, К. Ясперса, К. Поппера, не разделявших линейный подход в понимании прогресса (Гегель, Маркс, Конт), могут вызвать интерес, конечно, не у всех обучаемых. Также и имена отечественных методологов А.С. Лаппо-Данилевского, Л.Н. Гумилева (из ГУЛАГа привез свои рукописи об этнической истории, пассионарной теории этногенеза), А.Я. Гуревича. Надеемся, что педагогу и некоторым учащимся, студентам будут интересны современные поиски методологии истории. Они же подскажут и методику изучения истории, в частности необходимость использования инновационных технологий (3). В их числе – диалоговые (сократический и герменевтический); игровые (предметные, сюжетные, ролевые, деловые, имитационные,

драматизации), в том числе телевизионные, настольные; компьютерные; проектные (учебные и социально ориентированные). Именно в диалоге познание станет открытием того, что история находится в вечном движении фактов, событий и человеческих мыслей о ней. Ценность диалога трудно переоценить для личностного развития обучаемых и достижения акме педагогом, не напрасно его высоко ценил Сократ. Согласно ему в познании, обучении более всего полезна майевтика (греч. maieutike – повивальное искусство), предполагающая участие в диалоге для рождения знаний - *сократический метод*. Это реально в таком алгоритме - создание проблемной ситуации; формулирование проблемного вопроса; актуализация имеющихся знаний и умений; выдвижение гипотез; поиск системы доводов, доказательств, опровержений; умозаключение, выводы. Здесь появится взгляд на себя со стороны, который стимулирует рефлексию – оценивание своего мышления и речи, в целом своей позиции, сравнения с другими.

Если преподаватель ориентирует на чтение текстов, знакомство с авторами, то неизбежно появятся вопросы к тексту и его автору. Используя *герменевтический метод*, в алгоритме которого есть этапы пред-понимания, пред-положения, пред-угадывания; вопрошания (постановка вопросов), пред-суждения; истолкования (грамматическое, стилистическое, историческое, психологическое) и герменевтический круг - движение по которому – «набрасывание смысла» обсуждаемого и того, что за его пределами (3).

Рассматривая методику преподавания истории, предложим нетрадиционное - *решение «кейсов»*. Как обучающая технология кейсы возникли в бизнес-школе Гарвардского университета в 1870г., но опубликованы только в 1925 г. К середине XX в. сложился алгоритм работы с кейсами в обучении бизнесу, юриспруденции, медицине, в языковой практике. Современные сторонники использования кейсов в обучении предлагают их широко использовать (от 30% - 50% учебного времени до 90%). Это технология, ориентированная на поиск оптимального решения с помощью анализа конкретных ситуаций (англ. Case – случай, ситуация). Решение кейса стимулирует овладение методом проблемно-ситуационного анализа. Разумеется, как обучающая технология кейсы характеризуются общими (дидактическими) и специфическими (предметными, методическими) свойствами (7). В

историческом образовании мы видим ценность этой технологии в силу особенности истории как учебного предмета, ориентированного на познание прошлого для настоящего и будущего. Для достижения уровня акме в педагогическом профессионализме историка, видим большой потенциал творчества педагога и обучаемых всех возрастов, которых следует обучать не только с помощью готовых кейсов, но и увлечь составлением (небольшими группами или индивидуально). Дидактическая ценность этой технологии состоит в использовании совокупности взаимосвязанных фактов, событий, явлений, проблем, требующих конкретных обдуманных, ответственных решений. Целью их решения является применение ранее полученных теоретических и практических знаний и умений при анализе имевших место конкретных случаев, ситуаций, реальных событий и прогнозируемых. Заметим, что в методике преподавания истории продуктивно использование сослагательного наклонения. Индивидуальный, парный или групповой анализ ситуаций и событий истории позволяет выработать практическое решение, обосновать его и рефлексировать по поводу принятых решений и роли каждого участника. Достоинство этой дидактической технологии в обучении истории состоит в возможности приобщения обучаемых к разнообразным историческим источникам, фрагменты которых подбираются создателями кейса (от 3 до 5, 10 и более страниц текста). Как правило, предлагаемые проблемы не имеют «единственно верного» решения, они многовариантны, порождают альтернативность взглядов и позиций, поэтому поощряется генерация идей, креативность подходов, инициатива в поиске решения.

Результат обучения с помощью кейсов мы видим в развитии мотивов учения, овладении теоретическими и фактологическими знаниями, а также совокупностью умений, составляющих основу *универсальных учебных действий* (УУД) и совокупностью *общекультурных компетенций* (ОК) и *профессиональных* (ПК). Это соответствует требованиям современного Федерального государственного стандарта для школы и вуза.

Приведем проблемный материал, стимулирующий создание кейсов:

- «Сказали руси, чудь, словене, кричиви и весь: «Земля наша велика и обильна, а порядка в ней нет. Приходите княжить и владеть

нами»... свою страну, изобилующую разными благами, [мы] готовы вручить ...».

- «Люблю отчизну я, но странною любовью! / Не победит ее рассудок мой.

/Ни слава, купленная кровью,/Ни полный гордого доверия покой, / Ни темной старины заветные преданья/Не шевелят во мне отрадного мечтанья. / Но я люблю — за что, не знаю сам» (М.Ю. Лермонтов, Родина).

- «Крест и насыпь могилы братской. / Вот где ты теперь, тишина! / Лишь щемящей песни солдатской / Издали несется волна» (А. Блок).

- «Нас пули с тобою пока еще милуют. / Но, трижды поверив, что жизнь уже вся, / Я все-таки горд был за самую милую, / За горькую землю, где я родился, / За то, что на ней умереть мне завещано, / Что русская мать нас на свет родила, / Что, в бой провожая нас, русская женщина / По-русски три раза меня обняла» (К. Симонов, Ты помнишь, Алеша...).

- Мы вместе! Крым наш! В.В. Путин, 18 марта 2014 года, Москва, Кремль: «Чтобы понять, почему был сделан именно такой выбор, достаточно знать историю Крыма, знать, что значила и значит Россия для Крыма и Крым для России. В Крыму буквально всё пронизано нашей общей историей и гордостью. Здесь древний Херсонес, где принял крещение святой князь Владимир... В Крыму – могилы русских солдат, мужеством которых Крым в 1783 году был взят под Российскую державу. Крым – это Севастополь, город-легенда, город великой судьбы, город-крепость и Родина русского черноморского военного флота. Крым – это Балаклава и Керчь, Малахов курган и Сапун-гора. Каждое из этих мест свято для нас, это символы русской воинской славы и невиданной доблести. Крым – это и уникальный сплав культур и традиций разных народов».

- По поводу принятия Резолюции ООН «О борьбе с героизацией нацизма». Украинский дипломат А. Цымбалюк так объяснил решение своей страны проголосовать против резолюции: миллионы его соотечественников пали жертвами "еще одного тоталитарного режима - сталинизма". "До тех пор, пока сталинизм и неосталинизм не будут осуждаться в равной степени, как и нацизм, неонацизм и другие формы нетерпимости, Украина не сможет поддержать этот документ".



В заключение скажем, что своевременное развитие профессиональной рефлексии педагогов проявляется в успехах школьников и студентов, которые так же становятся субъектами развивающейся рефлексивной культуры. С решением этих задач связываем достижение более благополучного состояния российского гражданского общества, государства и личности.

### **Литература:**

1. Деркач А.А. Акмеология: личностное и профессиональное развитие человека. Кн. 1-5. Методолого-прикладные основы акмеологических исследований. Кн. 1. М.: РАГС, 2000. 391 с.
2. Деркач, А.А. Акмеология: Учебное пособие / А.А. Деркач, В.Г. Зыбкин. СПб.: Питер, 2003. 116 с.
3. Дудина М.Н. Зачем изучать историю? Или как я понимаю методику преподавания истории. Екатеринбург, 2002. 395 с.
4. Дудина М.Н., Загоруля Т.Б. Андрагогика и педагогика: проблемы преемственности и взаимосвязи. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2008. 244 с.
5. Развитие преподавателя вуза: коллективная монография / под ред. Н.И. Вьюновой (отв. ред.), Е.В. Кривотуловой, О.С. Копытиной. Воронеж: Издательско-полиграфический центр Воронежского государственного университета, 2012. 195 с.
6. Сластенин В.А. Рефлексивная культура и профессионализм учителя // Педагогическое образование и наука. 2005. № 3. С. 37–42.
7. Смолянинова О.Г. Дидактические возможности метода case-study в обучении студентов. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.lan.krasu.ru/studies/authors/smolyaninova/case-study/articles/didactic/didactic.html> (дата обращения: 08.03.2011).
8. Современные технологии профессионально-ориентированного образования. Екатеринбург: Изд-во Уральского ун-та, 2009. 382 с.