

И.А. Зубкова

Екатеринбург

**ФОРМИРОВАНИЕ ИСТОРИЧЕСКОГО
МЫШЛЕНИЯ КАК ЗАДАЧА ШКОЛЬНОГО
ПРЕПОДАВАНИЯ ИСТОРИИ (ИЗ ОПЫТА
БРИТАНСКОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ
РЕФОРМЫ 1988–1989 ГГ.)**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: образовательная реформа, Великобритания, историческое мышление, методика, учитель

АННОТАЦИЯ: В статье рассматривается формирование исторического мышления как специализированная задача преподавания истории в британской школе после образовательной реформы 1988–1989 гг. Актуализация этой задачи и ее методическое осмысление явилось одной из попыток повысить роль творческой активности и самостоятельности учителя в разработке школьного курса истории.

I.A. Zubkova

Yekaterinburg

**FORMING OF HISTORICAL THINKING AS A TASK FOR
SCHOOL HISTORY TEACHING (FROM THE
EXPERIENCES OF THE BRITISH EDUCATIONAL REFORM
OF 1988–1989)**

KEY WORDS: educational reform, Great Britain, historical thinking, methodics, teacher

ABSTRACT: The article considers the forming of historical thinking as a specialized task of history teaching in the British school afterward the educational reform of 1988–1989. Doing this task actual and having methodical mindset became one of the attempts to raise a creative activities and self-dependence of a teacher in elaborating the school history course.

В Великобритании после образовательной реформы 1988–1989 гг. был впервые осуществлен переход к преподаванию относительно единообразного, систематического курса британской и всемирной истории, основанного на требованиях Национальной образовательной программы. Новый подход к преподаванию истории порывал с традицией педоцентризма (ориентации на индивидуальные

способности и склонности обучаемого) и практически неограниченной творческой свободой учителя в построении курса обучения истории и выборе методики преподавания. В связи с тем, что единый курс истории делал упор, прежде всего, на знание хронологии и конкретного фактического материала, в британской научно-педагогической литературе был поднят вопрос о том, какое место в школьных программах по истории в новых условиях должен занимать такой прежде важный компонент исторического образования, как выработка у учащихся навыков исторического мышления. В течение 1990-х гг. эта проблема приобрела особую актуальность, а ее заинтересованное обсуждение, в конечном итоге, обеспечило известный возврат к активной роли учителя в разработке методики преподавания истории.

Одни исследователи считали излишней и абсурдной саму постановку этого вопроса, поскольку предполагалось, что мышление является интегральным компонентом всего процесса обучения и не может быть отделено от последнего. Другие же авторы настаивали на том, что мышление, как и другие универсальные виды человеческой деятельности, может присутствовать в обучении на различных уровнях познавательного процесса и в существенно разной пропорции. Именно признание факта дифференциации мышления на различные специализированные виды и операции (логическое, творческое, критическое мышление, интуиция, воображение и др.) делает уместной постановку вопроса о специальных методах и приемах обучения, обеспечивающих развитие отдельных сторон и навыков мыслительной деятельности (4. Р. 1–2). С точки зрения методики преподавания истории, вопрос ставился несколько шире: возможно ли рассматривать отдельные навыки и операции исторического мышления (например, умение оценивать настоящее и прогнозировать будущее в его связи с прошлым, интерпретацию явлений прошлого в категориях и понятиях тех или иных историко-социологических теорий и концепций, умение формулировать и решать проблемы и т.п.) в качестве особой области преподавания (а, следовательно, и особого содержания знания), предполагающей целенаправленное развитие или передачу определенных умений от учителя к ученику (*transferrable skills*)?

Проблема эта, по существу, заложена в самой природе исторического познания. В западной исторической эпистемологии

дискуссии вокруг концепции «нарративного исторического объяснения» Р. Аткинсона, в конечном итоге, показали, что одна и та же форма нарратива (например, исторический источник и созданная на его основе историография) может нести в себе различное аналитическое содержание. Следовательно, историческое объяснение как компонент исторического исследования предполагает далеко не простое следование изложению исторических событий – оно органично связано с набором специализированных вопросов, с помощью которых историк целенаправленно «вопрошает» прошлое. В процессе этого исследования с необходимостью затрагивается и проблемное поле аналитической философии истории – общеметодологических концепций и пропозиций, позволяющих осмысливать прошлое на основе установления корректного соотношения между объектом (историческое прошлое) и субъектом (историк-исследователь) исторического познания, между «первичными» историческими источниками как отражением преимущественно объективного содержания истории и источниками «вторичными», в которых доминирует личностный смысл отображаемых исторических событий (3. С. 280–281). Французская историческая школа «Анналов», противопоставляя традиционному историческому описанию проблемный подход к изучению прошлого, еще более последовательно фокусировала внимание историков на методологическом аппарате исследования исторических структур. Эта парадигма исторического исследования подчеркивала неизбежность и необходимость широкой экспансии в сферу исторической науки теоретико-концептуальных построений, заимствуемых из социологии, демографии, культурной антропологии, социальной психологии, статистики и других гуманитарных наук (1. С. 143–145). В рамках профессиональной исторической науки это вело к более четкому предметному обособлению теории и методологии истории от самой истории, построенной на выявлении и верификации исторических фактов.

В сфере же преподавания истории, особенно школьного, целесообразность выделения такого «глубинного» метаисторического (или, в аспекте исторической эпистемологии, метакогнитивного) «слоя» знания всегда вызывала сомнения; и, самое главное, возникала еще одна проблема: как реально встроить этот компонент изучения истории в школьную программу, традиционно сориентированную

скорее на экстенсивный охват эмпирического исторического материала, чем на «интенсификацию» его проработки и осмысления. В русле современных британских методик преподавания истории предпринимаются попытки построить многоуровневую систему развития у школьников специальных навыков исторического мышления. Так, разработанный в конце 1980-х гг. Сомерсетовский Курс Развития Мышления (Somerset Thinking Skills Course) предполагает следующие градации развития мыслительных навыков и способностей у школьников в процессе обучения истории: (а) формирование «убеждений, позиций, ценностей»; (б) приобретение соответствующих «когнитивных ресурсов»; (в) выработка «когнитивных стратегий» (4).

Несомненным достоинством этой модели обучения является то, что системная целостность предпосылок (нормативный базис), условий (ресурсы) и способов (стратегий) познавательной деятельности здесь поэтапно развертывается через общее соответствие формируемых у ребенка операциональных структур мышления и субъективной логики исторического познания как исследования. Однако серьезной трудностью для применения этого подхода к преподаванию истории является соблюдение на каждом этапе более или менее точной корреляции между инструментальной оснащенностью исторического мышления и соответствующим ему по уровню сложности конкретным содержанием школьного исторического курса. Иначе говоря, предполагается, что постановка задачи развития исторического мышления должна существенно влиять на организацию и формы подачи исторического материала, то есть на методику его преподавания. Нарастание потенциала исторического мышления школьника в то же время органично сопрягается с объективным процессом усложнения изучаемой исторической реальности и отражающей ее источниковой базы. Так, например, капитализм XIX–XX вв. – заведомо более сложное социально-историческое образование, чем античный «капитализм» и объективно, в силу прогрессивного усложнения исторических форм, и с точки зрения нашей обеспеченности историческими источниками.

Иллюстрацией того, как может реализовываться подобная «интеллектуально-материальная» модель обучения, является пример ее адаптации к реальной практике преподавания истории. Так, английский исследователь Дж. Никол предлагает считать первичным

элементом, детерминирующим развитие исторического мышления школьников, уяснение ими специфики истории как предмета, в частности, дистанции между историческим прошлым как объективной прошедшей действительностью и историей как мыслительным конструктом, историей субъективно окрашенной, «рассказанной», которая наделяет каждый фрагмент или факт этой ушедшей действительности определенным социальным, этическим или сугубо личностным смыслом. Отсюда следует не только понимание различий между «первичностью» исторического источника и «вторичностью» исторических интерпретаций (глубокая методологическая проблема сама по себе!) – на данном этапе формулируется и отправная нормативная идея, лежащая в основе всякого исторического мышления, а именно, представление о том, что мыслить исторически – это значит уметь наделить и связать события прошлого определенным смыслом (5. Р. 32).

При всей кажущейся сложности такого понимания истории, базисная идея, лежащая в его основе, достаточно проста, но вместе с тем нисколько не примитивна в методологическом отношении: история, представленная младшим школьникам в доступной форме увлекательного или назидательного рассказа, в то же время обнаруживает исходное филогенетическое соответствие архаичным эпохам «детства» человечества, когда история выкристаллизовывалась из синкретических форм родового быта, прежде всего, как искусство рассказа о прошлом – рассказа, далеко не всегда считавшегося правдоподобным, но всегда несущего в себе глубокий социальный смысл (2. С. 4–6).

Аналогичным образом формулируются задачи второго этапа формирования исторического мышления, связанные с развитием «когнитивных ресурсов» – системы категорий, понятий и концептуальных построений, с помощью которых осуществляется аналитический разбор исторического материала. Дж. Никол делит исторические концепты на структурные («сетка» понятий, характеризующих субстанциальные свойства исторического времени, таких, например, как «изменение», «континуитет», «хронологическая последовательность», «причинность», «ситуация», «событие» и т.п.), организационные (качественные понятия, в которых осуществляется описание прошлого, такие, например, как «революция», «реформа», «феодализм», «империализм» и т.п.) и специфицирующие (связанные

с квалификацией исторических событий определенного времени и места, например, нормандское завоевание Англии, крестовые походы, Французская революция). Аналитические способности учащихся развиваются, во-первых, через поиск конкретно-исторических примеров и аналогий, соответствующих тем или иным концептам, и через установление границ понятий в историческом контексте, во-вторых, через тренировку практических навыков и умений, посредством которых обычно осуществляется «вопрошание» и аналитическое расчленение прошлого (чтение, слушание, описание и т.п.). На третьем этапе учащимися в полном объеме осваиваются связанные с обретенными ресурсами «когнитивные стратегии» – исследовательские процедуры и связанные с ними комбинации навыков и умений (методы сбора и упорядочения материала, умение формулировать вопросы и ставить проблемы в процессе работы с источником, способы идентификации и критической оценки источников, разработка плана исследования, методы обобщения материала и проверки выводов) (5. Р. 39–43). Безусловно, обстоятельное изучение, методическое усовершенствование и экспериментальное освоение данного зарубежного опыта преподавания истории заслуживают самого серьезного внимания.

Литература:

1. Афанасьев Ю.Н. Ведущее направление французской историографии // Современная зарубежная немарксистская историография. Критический анализ / Отв. ред. В.Л. Мальков. – М.: Наука, 1989. – С. 136–160.
2. Ерофеев Н.А. Что такое история. – М.: Наука, 1976. – 136 с.
3. Ракитов А.И. Историческое познание: Системно-гносеологический подход. – М.: Политиздат, 1982. – 303 с.
4. Blagg, N., Ballinger, M.P. and Gardiner, R.J. Somerset Thinking Skills Course: Handbook. – Taunton: Nigel Blagg Associate, 1993. – 225 pp.
5. Thinking Through Curriculum / Ed. by R. Burden and M. Williams. – L.; N.Y.: Routledge, 1998. – xii, 203 pp.