

ИСТОРИЯ БЕЗ УЧЕБНИКА.

Инновационные нормы исторического образования

Юрий Троицкий,
профессор Российского государственного гуманитарного
университета, учитель истории

Формирование убеждений как цель исторического образования заметно себя скомпрометировало: выставление исторического образования под очередной идеологический заказ — дело не только неблагодарное, но и безнадёжное.

Формирование знаний и умений выглядит позитивной задачей, и именно в этом направлении советская школа достигла впечатляющих успехов. Но может ли это быть целью исторического образования? Если принять тезис М.М. Бахтина о том, что гуманитарное знание есть мысль о мыслях и слово о словах, придётся признать, что в качестве действительной цели исторического образования как гуманитарного можно назвать формирование мнений.

Однако просто провозгласить такую цель явно недостаточно для конструирования системы исторического образования. Целью исторического образования в средней школе может быть формирование исторического мышления.

Под историческим мышлением мы понимаем набор *мыслительных и поведенческих стратегий*, которые замещают привычные

«знания, умения, навыки» (ЗУНы). Термин «стратегия» кажется нам более точным, потому что он объединяет в органический сплав предметно-содержательный и методический компоненты, делая условным само их различение.

Кроме того, ЗУНы самим своим статусом делают школьника объектом, над которым совершаются некоторые действия: ребёнку даются знания, у него формируются умения и навыки. Стратегии же формируются самим школьником, благодаря возможности реально выбирать из некоторого набора вариантов объяснения и понимания исторических событий.

Сложившееся историческое мышление означает способность школьника описать историческое событие как минимум с двух различных точек зрения и в двух различных жанрово-стилистических модусах. Кроме того, обязательна такая мыслительная стратегия, как проведение исторической параллели между двумя удалёнными во времени событиями.

Воспитательный и педагогический потенциал такого изменения целей исторического образования заключается в отказе от лобовой назидательности и приёмов воздействия на школьников средствами предмета истории. Мы исходим из того, что ни отбор героико-патриотических сюжетов из истории России, ни подчёркивание

самобытности национального пути нашей Родины не составляют воспитательной задачи предмета истории.

Настоящее воспитание историей, на наш взгляд, заключается в предоставлении школьнику реальной возможности самовоспитания, которое состоит в «примеривании на себя» исторических костюмов, масок, ситуаций. Кроме того, предмет «история», постоянно демонстрируя школьнику несовпадение точек зрения и позиций, позволит ему преодолеть собственный монологизм мышления. Присутствие в исторических текстах оценочных суждений и характеристик ставит ученика в позицию этического выбора, заставляя, с одной стороны, примерять на себя исторические роли, а с другой стороны — войти в круг тех, кто оценивает эти роли, как бы включаясь в историографическую ситуацию.

Воспитательный потенциал истории заключается в преодолении «сплюснутости» картины мира, когда нарушен баланс синхронного и диахронного восприятия действительности и сиюминутное кажется единственным. Отсюда вырастает определённый тип поведения, отразившийся в выражениях типа: «жить одним днём», «быть калифом на час» и дающий себя знать в потребительском отношении к жизни.

Формировать историческое мышление невозможно в рамках учебникового монологизма, принятого сегодня в школе. Вероятен отказ от учебника истории как основного источника исторической информации для школьников. Переход на безучебниковую систему исторического образования обусловлен тем, что учебник как книга концептуальная несёт на себе груз авторских взглядов даже в том случае, если сами авторы уверены в своём объективном подходе к тем или иным сюжетам. Следовательно, школьники должны выстраивать свои версии исторических событий по поводу авторской интерпретации этих событий. В результате между школьником и прошлым, которое он изучает, появляется «лишнее» звено.

Ни один учебник не пишется в расчёте на реальное несогласие своего читателя — ученика. Информационную, логическую, эстетическую функции учебника перекрывает пафос убеждения. Вот почему учебный диалог с учебником

невозможен в принципе. Работая по учебнику, школьник не может соотносить получаемую информацию с иными равномогущими источниками (например, с другими текстовыми или с собственным социальным опытом). В этом смысле статус учебника делает ученика заложником авторской позиции и методологии.

На наш взгляд, перспективы исторического образования связаны с новыми жанрами учебных пособий. По истории это документально-методические комплексы, составленные на основе определённых принципов. Наиболее адекватным жанром для таких пакетов нам представляются рабочие тетради. (Можно указать на конкретный пример — рабочие тетради «Шаг за шагом» московского издательства «Открытый мир», издававшиеся во второй половине девяностых годов).

Базовое содержание образовательной области

Мы исходим из того, что определение содержания образовательной области «история» никак не связано с сюжетно-тематической программой исторического образования. Под *содержанием образования* мы понимаем формирование мыслительных и поведенческих стратегий, составляющих основу исторического мышления.

Сюжетно-тематическая программа не может быть принята за содержание образования хотя бы потому, что она постоянно меняется и более других компонентов образовательного процесса подвержена конъюнктуре. Ограничение содержания исторического образования только такой программой означало бы

История как предмет придаёт восприятию мира новое измерение, формирует привычку заглядывать за «сегодняшний день», в том числе и для себя самого. Историзм оказывается универсальным свойством культуры, примиряющим человека с действительностью.

признание в качестве господствующих репродуктивные способы работы школьников.

Суть предлагаемого стандарта состоит в том, что на первое место ставится в качестве содержания образования формирование мыслительных стратегий школьника. Это, конечно, не означает, что содержание исторического образования подменяется методикой или психологией. Совсем наоборот. Речь идёт о том, что в словосочетании «историческое образование» акцент переносится на второе слово. Это значит, что предметом рассмотрения являются не темы или сюжеты всеобщей и отечественной истории, распределённые по классам и полугодиям, а способы работы школьников с этими сюжетами.

Базовое содержание исторического образования может быть сведено к следующим основным стратегиям:

Структурирование событийного потока на события исторические и неисторические. Эта стратегия предполагает выделение принципа структурирования и превращение его в инструмент работы с хронологическими таблицами и рядами.

Комментированное чтение текстов исторических документов и учебников. На самом деле эта стратегия означает перевод информации с одного языка (текст документа) на другой язык — моего понимания, моей внутренней речи.

Перевод своих внутренних смыслов значений во внешние смыслы. Эта стратегия означает сложную семиотическую процедуру перекодировки знаний-для-меня в знания-для-других. Изменение коммуникативной ситуации превращает школьника из потребителя информации в её переработчика и транслятора. Возникает продуктивная ситуация не-до-конца-переводимости исторической информации с одного языка на другой. Реальным результатом этой работы становится не конечная информация, а усилия по её добыванию и передаче.

Детские стилизации под тексты изучаемой эпохи. Эта стратегия предполагает умение школьника создавать собственный текст со своим содержанием, но не отличимый от подлинного текста эпохи. Сама возможность таких стилизаций говорит о способности школьника «войти» в менталитет иной исторической эпохи.

Проведение исторических параллелей. Эта стратегия говорит о развитом историческом мышлении школьника. Можно выделить два типа исторических параллелей: сравнения, имеющие очевидный, тривиальный характер, и сопоставления, имеющие «внутренние», неочевидные основания. Проведение исторических параллелей раздвигает временной горизонт, помогает уловить смысл событий и их значение. В качестве сопоставляемых событий могут быть и биографии или биографические ситуации. Для проведения исторических параллелей школьникам необходимо проделать целый ряд мыслительных процедур: определить основание для сопоставления двух событий, описать линии сопоставления и новые смыслы, вытекающие из взаимопроекции двух событий.

Порождение историографических метафор как самая сложная мыслительная стратегия предполагает способность школьника в сжатой, образной форме «схватить» суть исторического явления или события. Мы исходим из того, что оригинальная, «свежая» метафора есть свидетельство самого глубокого проникновения в событие, знак его действительного понимания. Кроме того, метафора обладает способностью к смыслопорождению, а значит, не может быть исчерпана до конца в многочисленных интерпретациях.

Требования к минимально необходимому уровню подготовки учащихся

На наш взгляд, минимально необходимый уровень подготовки школьников по истории может быть сведён к следующим требованиям:

Чтение и понимание учебного или документального текста. Понимание проверяется полнотой и точностью пересказа школьником этого текста. Для контроля учитель разбивает текст на содержательные единицы (для учебного текста они, как правило, совпадают с абзацем) и отмечает полноту пересказа школьником. Можно считать хорошим показателем новые смыслы, обнаруженные учеником, если они не относятся к фантазийным версиям.

Воспроизведение сюжетно-событийной канвы школьной программы по всеобщей и отечественной истории. Требование имеет репродуктивный характер и минимально необходимо для освоения школьной программы по истории. Количество запоминаемой информации (даты, фактографический материал) определяется конкретными программами и не фиксируется стандартом.

Стилизация под тексты изучаемой эпохи. Степень удачности стилизации проверяется экспертной группой (сами школьники, учителя, студенты, родители). Процедура проверки состоит в чтении подлинных и стилизованных текстов и их различении.

Общие подходы к оценке выполнения требований стандарта

Общие подходы реализуются в следующих требованиях:

Структурирование событийного потока на исторические и неисторические события. Хронологическая таблица не должна рассматриваться как простой перечень датированных событий. Хронология может выступать в качестве самостоятельного исторического источника. Способ проверки сформированности этой мыслительной стратегии: из хронологического ряда, длина которого не менее 10 событий, школьникам предлагается составить собственные хронологические таблицы «главных» и «второстепенных» событий и объяснить свой выбор. Если заявленный учеником принцип отбора «главных» событий действительно последовательно приведен в его выборе, можно этот результат считать успешным.

Перевод внутренних значений во внешние смыслы. Сформированность этой стратегии определяется, например, способностью школьника переформулировать свои знания и адресовать их другим школьным возрастным группам. Экспертами могут выступать школьники, для которых написаны (рассказаны) истории старших учеников. Эта стратегия формирует и педагогическую сторону учебной коммуникации. Формой предъявления могут быть книги рассказов по истории, написанные учениками, сценарии документальных или художественных фильмов на исторические сюжеты и т.д.

Проведение исторических параллелей. Можно предложить такую (по необходимости) упрощенную схему проверки: школьникам предлагается написать список смыслов, которые у них вызывает определенное событие и которое сопоставляется с другим событием (список его смыслов также пишется отдельно). Затем оба события объединяются рамкой сравнения, и школьники составляют список этого объединенного события. Если в этом списке появляются новые смыслы, которых не было в двух предыдущих, историческую параллель можно считать удачной. Длина разночтений списков, вероятно, будет пропорциональна свежести исторического сравнения.

Порождение историографических метафор. Сформированность этой стратегии труднее всего поддается проверке. Кроме традиционных экспертных оценок можно предложить процедуру профанирования придуманной метафоры: школьники стараются исчерпать её смыслы в собственном пересказе. Чем нетривиальней метафора, тем сложнее её пересказать.

Перечисленные выше способы проверки сформированности тех или иных мыслительных стратегий могут быть дополнены новыми, в том числе интегративными, связанными с изобразительным или литературным творчеством школьников.

Каким может быть содержательное общение на уроках истории? Решение, которое было многократно проверено нами и нашими коллегами на практике: между школьниками и учителем, с одной стороны, и событиями прошлого, с другой, появляется пакет документальных материалов, напоминающий произведение или функционирующий как произведение. При этом для построения действительно равноправной коммуникации у педагога не должно быть никаких преимуществ от-

носительно этого конструкта — подобно тому, как это бывает с художественным текстом.

Если в привычной картине урока по одну сторону «учебной баррикады» находились дети, а по другую — учебник и преподаватель, то теперь по одну сторону оказывается документальное произведение, а по другую — совместно работающие школьники и учитель, обменивающиеся своими версиями-интерпретациями.

Формирование культуры исторического мышления означает, во-первых, освоение школьниками авторской позиции относительно тех событий, явлений и героев, которые они изучают. Корневой метафорой здесь могло бы стать

утверждение: «Дети пишут историю». Авторство школьников — это не методическая уловка, но реальное действие, позволяющее снимать отчуждение от исторического про-

цесса. Этой же цели служит освоение детьми маски шута, скомороха, пересмешника, балагура — т.е. позиции комического снижения серьёзной истории.

Показателем культуры исторического мышления может стать способность школьника описывать одно и то же событие с разных точек зрения (например, с позиции современника, потомка или иностранца) и в разных жанрово-стилевых системах. Культура исторического мышления могла бы фиксироваться способностью школьника проводить неочевидные и нетривиальные исторические параллели между событиями, будь то событие в собственном смысле слова или такой событийный комплекс как биография.

Совмещение в одной рамке «далековатых» событий — это не что иное как выстраивание контекста их понимания. Слово «событие», как и слово «со-знание», прозрачно указывает на совместность бытия: события не только изучаются, но само их изучение становится событийным. А для того, чтобы это случилось, прошлое должно предстать перед школьниками в виде текстовой событийности — документального произведения. Такова, на наш взгляд, перспективная стратегия инновационности на уроках истории. **НО**



В ЭЛЕКТРОННОЙ ВЕРСИИ ЖУРНАЛА

Особенности работы с детьми-близнецами

Тамара Морозова, генеральный директор Общества с ограниченной ответственностью «Близнецовый центр «Я — это ты», кандидат педагогических наук

Психическое развитие близнецов подчиняется тем же законам, что и развитие обычных детей, но имеет некоторые специфические черты, обусловленные «близнецовой ситуацией».

О работе с этими детьми рассказывает автор статьи.