

Исаак Яковлевич Лернер

***Развитие мышления учащихся в процессе обучения истории.
Пособие для учителей. — М.: Просвещение, 1982. — 191 с.***

Фрагменты

Памяти приемного отца С. Г. Лернера
посвящаю.

ВВЕДЕНИЕ

<...> Обучение истории еще не достигло уровня, отвечающего современным требованиям. Причины этого явления различны. Среди важнейших — недостаточная разработанность и стихийное использование операциональной стороны содержания, сопряженной с усвоением и применением фактической и обобщенной исторической информации. Под операциональной стороной содержания курса истории подразумеваются действия с историческими понятиями и идеями, но не только общие формы мышления — анализ, синтез и т. д. как самоцель. Важна прежде всего специфика их применения в зависимости от конкретного исторического материала, методологических принципов данной науки и методов познания исторической действительности.

Если учитель, например, объясняет понятие родовой общины, то, как бы он ни упрощал объяснение материала, оно требует от воспринимающих учеников определенных действий, операций по соотнесению и связыванию друг с другом элементов полученной информации: вместе добывали пищу — коллективное хозяйство — коллективная собственность — равенство и т. д. Здесь имеется связь с ранее известными понятиями: «коллектив», «собственность», «равенство», а также обобщение: совместное добывание пищи путем охоты может быть признаком коллективного ведения хозяйства. Здесь и умозаключение: коллективное хозяйство непременно влечет за собой общее владение добычей, продуктами хозяйственной деятельности и т. д. Иными словами, содержание информации не может стать достоянием личности вне определенных для данного случая умственных операций. Если ученик не готов к обобщению, не понимает связи коллективного хозяйства, коллективной собственности и равенства как операции умозаключения (эмпирически или интуитивно — без знания этого понятия), то содержание этой связи останется неувоенным или усвоенным формально. В лучшем случае ученик усилиями памяти воспроизведет эти понятия в необходимой последовательности, укажет словесно на связь между ними, но самой связи не осознает. Это легко обнаруживается при изменении вопроса, если предложить ученику изложить эту связь в другой последовательности. Можно попросить объяснить конкретный случай: «Кто пострадает в родовой общине, если вышедшая на охоту группа ничего не добыла?» Ответ покажет, что содержательная и операциональная сторона процесса усвоения взаимосвязаны и невозможны одна без другой. Процесс усвоения происходит только в слитном виде. Содержательная сторона придает конкретный характер операциональной, в каждом случае требуя определенных сочетаний операций.

Казалось бы, что достаточно обеспечить содержательную сторону информации, и операциональная сторона последует сама собой. Отчасти это получается, поскольку ученик приходит на урок истории с определенным фондом не только

содержательной информации, т. е. знаний, но и готовности к умственным операциям. Когда учитель излагает собственно исторический материал, включается в действие тот и другой фонд ученика, он усваивает материал как в содержательном отношении, так и операциональном. Благодаря этому часто минимальному усвоению учителя и методисты долгое время проявляли беззаботность относительно операциональной стороны процесса усвоения. Когда усилилась тенденция к развитию аналитико-синтетической деятельности учащихся, в частности началась работа над историческими документами (М. М. Стасюлевич, Н. А. Рожков и др.), то осуществлялась она эмпирически в зависимости от содержания текста, без расчленения этой деятельности на операции, без обучения им.

В настоящее время значительно увеличилось внимание к развитию операциональной умственной деятельности. Стихийное овладение умственными операциями только благодаря структуре содержания информации в должной мере не обеспечивает усвоения знаний. Содержание может быть усвоено по-разному, в зависимости от числа и характера использованных операций. Их может быть меньше заложенных в содержании даже при условии, что они лежат на поверхности. Каждая операция с содержанием есть установление его связей с другим содержанием. Ученик может их совсем не увидеть или обнаружить очень ограниченную часть связей и тем самым осуществить незначительное число операций. Тем не менее он сочтет информацию понятой, не сознавая степень ограниченности своего понимания. Оперативная часть деятельности ученика зависит от накопленного им фонда мыслительных операций, которым он научился стихийно или в процессе обучения. При стихийном приобретении знаний этот фонд неизбежно ограничен. Систематическое обучение должно обеспечить усвоение как содержательной стороны информации, так и операциональной. Более того, операциональная сторона процесса тоже является содержанием, подлежащим усвоению.

До сих пор мы говорили об операциональной стороне, раскрываемой самим содержанием информации. Отмечено, что идеи, умозаключения, лежащие, казалось бы, на поверхности, не всегда схватываются учеником. Но вопрос об усвоении исторического материала гораздо сложнее. Каждая единица информации посвящена какому-то историческому, т. е. социальному, объекту (событию, явлению, процессу). Связи любого объекта многогранны и многочисленны даже при ограниченных целях среднего образования. Приведенный нами пример понятия родовой общины не ограничивается теми связями, о которых шла речь. При ближайшем рассмотрении вопрос о родовой общине имеет в виду различие таких понятий, как орудия труда, хозяйство, социальные отношения, управление обществом, уровень духовной жизни. Ученикам необходимо осознать связи между этими горизонтальными пластами общественной структуры. Родовая община осмысливается также под углом зрения развития, т. е. становления на базе стада, приобретения зрелых форм и разложения. Каждый из этих этапов обнаруживает свои связи, требующие особых умственных действий для осознания сущности родовой общины. Особая проблема возникает в связи с повторяемостью этапа родовой общины у всех без исключения народов. Это вызывает и проблему закономерностей, познаваемости, предсказуемости в процессе познания, использования аналогий для познания сходных явлений у разных народов.

Не ограничен объем связей, в которые вступает данный объект (родовая община) с бесчисленным множеством других, предусмотренных программой. Мы избрали для очевидности пример из раннего курса истории и увидели, что нашим ученикам приходится усваивать множество связей. Совершенно очевидно, что число связей велико и, следовательно, велико число умственных, мыслительных, познавательных операций, соотносимых с этими связями. Чтобы их усвоить, необходимо овладеть

обобщенными действиями в области мышления. Без этого нельзя овладеть конкретными или обобщенными знаниями, нельзя выработать научного мировоззрения.

Операциональная сторона обучения истории, мышления в рамках содержания темы не сводится только к логике, к обобщенным действиям анализа, синтеза и т. д., а включает работу с историческим материалом, требующим реализации принципов теории познания, методов исторического познания, логики и др.

Глава I.

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА МЫШЛЕНИЯ И ЕГО СПЕЦИФИКА В ИСТОРИЧЕСКОМ ПОЗНАНИИ

Общая характеристика мышления.

В этом параграфе не дается систематического изложения основных вопросов, связанных с проблемой мышления. Показаны только его общие черты, существенные для организации учебного процесса, а также содержание мыслительных действий, которые привлекают внимание многих учителей.

Мышление всегда предметно, т. е. осуществляется на определенном конкретном содержании. Нет сравнения вообще, а есть сравнение определенных объектов. Не существует абстрагирования безотносительно к предмету, его свойству, которое выделяет мысль, отвлекаясь от других свойств.

Сравнение, абстракция, анализ и синтез являются продуктами обобщения явлений в области мышления, реализующихся предметно и содержательно. Такая обобщенность понятий, связанных с мышлением, отражает факт, что в процессе усвоения того или иного мыслительного действия, например сравнения, по мере его повторения в разных вариантах ученик приобретает способность относительно легко применять данное действие в новых и более сложных ситуациях. В этом случае говорят об обобщенном умственном действии или интеллектуальном умении. Оно проявляется всегда конкретно и предметно — идет ли речь о сравнении двух орудий труда или двух общественных слоев. Обучение мыслительным действиям происходит на конкретном материале. Затем, по мере усвоения этих действий в качестве обобщенных, они самостоятельно применяются учеником к новым объектам.

В реальном процессе мышления его действия многообразно переплетаются друг с другом. Выделить при решении задачи мыслительные действия не в предметном воплощении, т. е. действиях с конкретным историческим материалом, а в категориях мышления крайне трудно. Поэтому учителю бывает сложно определить, какие мыслительные операции и их сочетания формировал он своим заданием.

Мышления вне индивида, вне человека не бывает.

Каждый ученик должен пройти школу мышления и познания для приобретения основных познавательных структур и интеллектуальных умений. Для усвоения недостаточно только их объяснить и проиллюстрировать на примерах, хотя это важно. Необходимо включить учащихся в непосредственную мыслительную деятельность. Поскольку каждый мыслительный акт содержателен, то, чем легче ученику выделить в этом акте его формальную сторону, тем скорее он научится опознавать ее и при необходимости повторять. Чем четче учитель осознает сущность и способ осуществления каждой процедуры и их сочетания, тем успешнее будет пошаговое руководство деятельностью учащихся. Мы называем его пошаговым потому, что усвоение сложного для ученика содержания (понятия или способа действия) происходит поэлементно, по частям. Так, если процедура

сравнения состоит из нескольких звеньев или шагов, то необходимо обеспечить сначала усвоение одного шага, затем другого и т. д. в зависимости от умения ученика. Мышлением называется опосредствованное и обобщенное отражение действительности в понятиях средствами аналитико-синтетической деятельности. Оно отражает не только объективную действительность, но и действия человека, произведенные с объектами и над объектами действительности. Деятельность человека является источником возникновения и развития мышления, представляющего в свою очередь тоже весьма сложную форму деятельности. Этой форме деятельности надо упорно учиться и настойчиво учить.

При всей сложности процесса мышления, часто предполагающего умственное оперирование ненаблюдаемыми объектами, ему можно учить. Для этого учителю надо представить себе формальные структуры основных мыслительных действий, которым постепенно надо учить школьников. В своей книге "Развитие умений и навыков учащихся в процессе преподавания истории (IV—VIII классы). М., 1978" Н. И. Запорожец изложила некоторые процедуры мышления и удачно показала способы обучения им. Наша задача поэтому значительно облегчается. Автор упомянутой книги показала постепенное изменение деятельности учителя. С IX класса мышление практически осуществляется как разнообразное сочетание различных его форм в достаточно зрелой форме. Учитывая специфику задачи — рассмотреть развитие мышления на содержании исторического материала, можно ограничиться общими контурами интересующего нас явления.

Под основными операциями мышления, которым надо научить, понимаются анализ, синтез, абстрагирование, обобщение, сравнение, конкретизация, классификация и систематизация.

Они не рядоположены. Главными среди них являются анализ и синтез. Остальные производны от первых двух, поскольку нет ни одного мыслительного действия, которое бы не включало в себя анализ и синтез. Так, абстрагирование состоит в мысленном отвлечении от несущественных для принятой цели осмысления признаков и свойств явления. Для этого надо предварительно вычленив путем анализа эти признаки. Абстрагирование может быть понятийным, а может быть и наглядно-чувственным. Например, восприятие схемы феодального поместья представляет собой подобное наглядно-чувственное абстрагирование. Во всех случаях абстракция предполагает анализ в целях отвлечения и синтез в целях обобщения. Представление о феодальном поместье на основе его наглядной схемы предполагает сначала мысленное его расчленение на части — господское поле, участки крестьян, чересполосицу и т. д. Затем анализ касается главного, выраженного в схеме отношения между феодалом и зависимыми крестьянами, которое находит свое воплощение в чересполосице. Расположение господского двора несущественно, и от него отвлекаются, а множественность частных дворов крестьян и наглядное отражение в схеме власти феодалов синтезируются в понятии феодального поместья и его признаках.

Анализ и синтез непременно включены в действие конкретизации. Оно предполагает рассмотрение абстрактного в его конкретных проявлениях и связях, раскрытие общего в его реализации в действительности, требует учета фактов, имеющих отношение к абстрактному, и связей между ними. Так, то же феодальное поместье в его абстрактно-схематическом представлении конкретизируется, т. е. рассматриваются виды поместья, формы проявления власти феодала над крестьянами и виды повинностей крестьян. Конкретизацию не следует смешивать с иллюстрацией, которая может ограничиться одной связью с целью пояснения отдельной мысли. Конкретизация помогает созданию образа события или явления (объекта), представления о нем во всех существенных связях и отношениях.

Конкретизация не может обойтись без анализа и синтеза. Синтеза требует

образование понятий «повинность» и «феодалная повинность», анализа требуют признаки определения деятельности крестьян, относящейся к числу их повинностей. Когда крестьянин огораживает участок тыном, еще нельзя сказать — выполняет ли он феодалную повинность или работает в своем хозяйстве.

Все указанные действия мышления вместе с тем представляют разные способы их применения и преследуют разные цели. Сравнение служит средством соотнесения разных объектов для последующего обобщения и умозаключения.

Обобщение применяется для определения свойств предметов и связей между ними. Сначала выделяются существенные свойства каждого предмета, а затем сходные свойства объединяются в признак целой совокупности или класса предметов. Учащиеся ввиду преобладания сообщения готовой информации обычно сталкиваются с произведенным обобщением. Когда учитель определяет раба или крепостного, то он дает готовое обобщение. В этом одна из причин трудностей, встречающихся при усвоении готовых определений. Подобные определения не приучают к самой процедуре обобщения. Целесообразно к некоторым определениям подводить на частных вариативных примерах для того, чтобы ученики с интенсивной помощью учителя выделили в них существенное и затем синтезировали его в общий признак. Ученик должен не только эмпирически усвоить ту или иную мыслительную процедуру, но и осознать способ ее осуществления. Поэтому целесообразно обучение обобщению расчлнить на три операции. Сначала дать описание нескольких конкретных вариантов изучаемого явления (например, несколько персонально олицетворенных проявлений рабства). Они могут содержать существенное наряду с несущественным. Затем в каждом описании конкретного примера выделить существенное. После этого сопоставить существенно общее в каждом из примеров и осуществить обобщение.

Обобщение конкретного приводит к понятию. Постепенно, особенно в старших классах, нужно учить синтезу понятий, т. е. умению находить для каждого понятия более широкое, куда входит первое. Для обучения такому обобщению надо отвлекаться от несущественного в более низком понятии и соотнести с общими признаками класса явлений, входящих в более широкое понятие — определить общее внутри каждого ряда и между рядами.

Сложной и важной формой мышления является систематизация. Знания вне определенной системы чаще всего бесполезны. В школьном обучении встречается немало случаев ложной систематизации, например усвоение учеником ложной системы связей между знаниями. При этом учащимся кажется, что они понимают материал, так как установили внешнюю связь, часто неверную. Задача состоит в руководстве формированием подлинной системы научных знаний. Систематичность знаний вариативна, т. е. одну и ту же совокупность знаний можно связать в разной логике в зависимости от исходной мысли или от цели систематизации. Поэтому необходимо практиковать задания на изложение учениками знаний с разной целью. Так, практиковались задания на описание организации средневекового города, на объяснение причин того, что первоначально ремесленники выступали в качестве непосредственных продавцов продукции своего ремесла, а затем стали ее отдавать купцам, на характеристику отношений между горожанами и феодалами в разные века. Каждое из этих заданий вынуждает к перестройке структуры одного и того же содержания, к различному соподчинению одних и тех же знаний.

В последние годы в целях систематизации и упорядочения знаний по истории используются схемы, предложенные Ф. Б. Гореликом, Н. Г. Дайри, И. М. Грицевским, Н. И. Запорожец и др. Необходимо иметь в виду, что схемы могут придать логике знаний стереотипность, трудно преодолеваемую учениками. Поэтому, закрепив схемы в сознании учащихся, следует конструировать и давать задания, предполагающие перестройку этих схем. Например, вопрос об историческом

значении того или иного восстания можно начать не с традиционного описания причин, а со значения, чтобы затем перейти к характеристике условий возникновения и результатов восстания или программ восставших. Во всех случаях ученик проявит систематичность своих знаний, хотя порядок их изложения будет меняться.

Существенную роль в мышлении, как и обучении ему, играет свертывание мысли, т. е. такое изложение учеником знаний, где, кроме основного содержания, косвенно используются без подробного развертывания и другие знания. Если ученик говорит о том, что на данной территории некогда в древности было государство, о чем свидетельствуют находки денежных кладов, то тем самым очевидно его понимание классового общества и государства. При объяснении этого довода он раскроет логику своего рассуждения. Свертывание знаний играет важную роль в изложении учителя, побуждая учащихся развернуть воспринятую мысль, восполнить недосказанное. Важно, чтобы изложение учителя и мышление учащихся постоянно продвигали познание объекта, рассматривая его с разных сторон.

Выше говорилось о свойствах всякого мышления. Нет мышления без анализа через синтез, нет мышления без индукции и дедукции и т. д. В рамках мышления психологи различают разные его типы. Одни различают активное, самостоятельное и творческое мышление. Большинство других психологов и философов делят мышление на репродуктивное и творческое. Эта классификация более приемлема, поскольку активное и самостоятельное мышление может быть одновременно творческим и нетворческим. При репродуктивном мышлении субъект осуществляет знакомые ему умственные действия со знакомым материалом и типом содержания, достигая знакомых результатов или приобретая новые результаты подсказанными ему путями, как это бывает при восприятии готовых знаний.

Творческое мышление отличается тем, что мыслящий субъект посредством особых процедур достигает новых для себя результатов самостоятельно в процессе поиска. Эти процедуры не свойственны деятельности воспроизведения или усвоения готовых знаний, т. е. приобретенных в ходе предъявления извне полной информации со всеми достаточными для данной ситуации обучения связями. Ученику не надо в этом случае заполнять пробелы между единицами информации, догадываться о связях между ними.

Охарактеризуем творческое мышление более детально, раскрывая творческую деятельность в ее процедурах, иллюстрируя каждую из них примером из практики преподавания истории (см.: Лернер И. Я. Проблемное обучение. М., 1974, с. 10—17.).

Самостоятельный перенос ранее усвоенных знаний и умений в новую ситуацию.

Учитель дал пятиклассникам познавательную задачу: «У древних греков был бог огня и кузниц (Гефест) и богиня земледелия (Деметра). Какие точные выводы можно сделать на основании этих фактов?» Ответ одного ученика гласил: «Такие боги могли быть только в том случае, если были кузницы и земледелие. Значит, у древних греков было земледелие и они пользовались металлом». Другой ученик ответил: «Мы знаем, что религия как-то отражает то, что есть, Значит, у древних греков были земледелие и металлургия». В обоих случаях ученики самостоятельно использовали знание об отражении религией некоторых элементов реальной действительности. Эту мысль им никто не подсказывал.

2. Видение новой проблемы в знакомой ситуации.

Ученики VII класса были хорошо знакомы с ручным рубилом. Во время экскурсии в исторический музей экскурсовод вновь показал им на этот раз настоящие и разные ручные рубила. И тут последовал вопрос ученика: "Нельзя ли по рубилу судить о том, что первобытные люди знали разницу между тупым и острым, так как рубило

они делали с одного конца тупым, а с другого — острым?" В данном случае ученик увидел проблему связи между остатками материальной культуры и знаниями тех людей, которые эти памятники в свое время наготовили. Строго говоря, ученик открыл для себя один из методов социального и исторического познания — по памятникам материальной культуры можно судить о сознании, духовном мире творцов этой культуры:

Осознание структуры объекта.

Смысл этой процедуры состоит в том, чтобы увидеть элементы изучаемого объекта и суметь соотнести их друг с другом. Учитель во время экскурсии в Суздаль предложил учащимся самим определить назначение расположения стен некоторых монастырей. Справились достаточно полно с заданием лишь те учащиеся, которые соотнесли не только элементы каждой стены, но и конфигурацию и различную высоту стен с окружающим ландшафтом (низины, овраги, реки и т. д.).

Поиск альтернативы решения или способа решения.

Данная процедура имеет задачу научить ученика спорить с самим собой, подвергать сомнению первоначально принятое им решение, допускать его разные варианты, выбирая лучший или оставляя несколько возможных.

В V классе учитель сообщил, что археологи на месте древнейшей стоянки нашли кучу перегоревших съедобных зерен, и спросил: о каком занятии населения можно судить по этой находке? Ученики хором ответили — о земледелии. Только одна ученица заметила: а вдруг это были остатки собирательства, ведь орудия труда не были найдены. Она в этом случае проявила альтернативное мышление.

Комбинирование ранее известных способов решения проблемных задач в новой.

Суть процедуры в том, что ученик из ранее усвоенных действий создает новое действие, пригодное для решения данной задачи. Тут возникает важная проблема в обучении, состоящая в том, что на уроках истории не учат способам решения задач и нет разработок этих способов. Для ясности приведем общедоступный пример из арифметики: необходимо из пяти двоек (2, 2, 2, 2, 2) любыми действиями получить число 7. Приводимые решения $(2 + 2 + 2 + (2 : 2))$; $(22 : 2) - (2 + 2)$; $2 + 22 + 2 : 2$ характеризуют разные комбинации действий и вместе с тем возможность вариантов решений одной и той же задачи.

Показанные выше процедуры или черты творческой деятельности отличаются от общеизвестных способов действий (составления плана или конспекта, сравнения, индуктивного умозаключения и т. д.) тем, что их нельзя описать как совокупность операций, которую ученик мог бы повторить. Можно дать о них только приблизительное представление с помощью примеров. Есть только один путь обучения этим процедурам — конструирование проблемных или творческих познавательных задач, требующих проявления той или иной процедуры и включение ученика в эту непременно доступную деятельность. В ходе такой работы ученик должен сам почувствовать и усвоить каждую из процедур.

Творческая деятельность в качестве необходимого условия своего проявления предполагает создание в обучении проблемных ситуаций, представляющих явно или смутно осознанные затруднения, преодоление которых требует творческого поиска. Каждая проблемная задача содержит подобную ситуацию. Для направленного руководства формированием творческого мышления важно знать типологии проблемных ситуаций, что позволит учителю сознательно их создавать и применять.

Приведем две типологии, иллюстрируя каждый тип. Советский психолог Т. В. Кудрявцев в своей типологии обозначил шесть типов проблемных ситуаций, из которых для историков наиболее пригодны три (Кудрявцев Т. В. Психология технического мышления. М., 1975.). Первый тип предполагает, что имеющиеся у ученика знания не соответствуют требованию задачи. Учитель дал семиклассникам

следующую задачу: «Вам известно, что Петр I заменил подворную подать подушной. В связи с этим производилась перепись мужчин всех возрастов. Вначале дворяне и бояре освобождались от уплаты подати за холопов, т. е. слуг, обслуживающих дом господина. Но так как феодалы стали записывать в число холопов многих крестьян, имевших хозяйство, и тем самым сокращали поступления в казну, Петр I отменил прежнюю льготу для господ. Была ли отмена льготы актом, направленным против феодалов?» Учащиеся считают Петра I защитником класса феодалов, а в данном случае — акт, направленный против их личных интересов. Явное несовпадение привычных представлений и неожиданного факта.

Второй тип предусматривает выбор пути решения и знаний из ряда возможных вариантов. Такая ситуация имеется в задачах с избыточными и недостающими данными. Например, задача с избыточными данными для учеников VI класса: «Молодой франк явился в суд, чтобы заявить об отказе от своих сородичей и о том, что он уходит от них в соседнее поселение. По обычаю того времени он сломал и разбросал три копья и провозгласил, что отказывается от наследования родичам и всяких счетов с ними. В какую общину перешел молодой франк — в родовую или соседскую?» Ученику приходится решать вопрос: означает ли переход в другую общину факт, обуславливающий ее характер, достаточно ли этого факта для решения и нужно ли учитывать эпизод с копьями?

Третий тип проблемных ситуаций связан с необходимостью выбора нового варианта применения известных знаний. Учащиеся хорошо знают гарпун, лук и стрелы, их назначение и способы их изготовления, а учитель может спросить: о каких новых знаниях свидетельствует появление этих орудий? Постановка вопроса неожиданна, но заметна ее познавательная и эмоциональная эффективность.

Другую типологию обобщил польский ученый И. Козилецкий в книге для учителей «Решение проблем» (см. реферат этой книги в сб.: Педагогика и школа за рубежом. М.т 1979, № 9, с. 39—45.). Автор построил ее на соотношении цели исходной и конечной ситуаций, предусматриваемых проблемной задачей. Первый тип характерен наличием всех данных в начальной ситуации, цель указана и возможно только одно решение. Учитель в VI классе дал задачу: «Лондонские шапочники на собрании своего цеха постановили: поручить шести старейшинам не допускать чужих горожан к изготовлению головных уборов, следить за тем, чтобы учеников учили не менее семи лет, штрафовать за плохое качество изделий и ночную работу. Все эти меры были введены с целью помешать усилению неравенства между ремесленниками.

Могли ли цехи добиться цели этими мерами?»

Все данные есть, решение одно (могли или не могли), цель — решить вопрос о судьбе, равенства в данных условиях—указана. Необходимо применять знание о частной собственности.

Второй тип предполагает наличие всех данных, но цель (решение) неоднозначна, например: «Франкский крестьянин Виллар был обвинен в краже, после пытки признал свою вину и должен был быть казнен. Его выручил настоятель монастыря. В суде настоятель сказал, что он уже не первого его освобождает. Виллар выдал монастырю «продажное письмо», в котором он признал себя человеком монастыря. Почему настоятель спасал преступников?» Решение здесь неоднозначно, а данные для умозаключения достаточны — монастырь таким образом приобретал зависимых людей.

Третий тип состоит в том, что начальных данных нет или почти нет, но имеется одна ясная цель. Например, подобная ситуация: «Карл Великий, ведя многочисленные войны, издал указ об освобождении людей, закабаленных церковью и светскими феодалами (776 г.). Каковы причины этого указа и мог ли он увенчаться успехом?» В условии мало данных, так как не указана связь процесса

закабаления крестьян с комплектованием королевской армии. Для правильного ответа на вопрос учащимся надо вспомнить материал о раздаче земель феодалам и о потребности крупных землевладельцев в зависимой рабочей силе. Ответ о безнадежности расчета на успех указа однозначен.

Наконец, четвертым типом считаются ситуации, где нет ни точной начальной информации, ни определенного решения. Изучив подходящее явление или тему далекого или близкого прошлого, учитель спрашивает: какие уроки для нашей современности можно извлечь из данных исторических событий? Начальная информация в этом вопросе ограничивается только изученной темой, из которой надо отобрать факты. Современность многообразна, и надо выбрать из нее факты, соотносимые с прошлым.

Следует заметить, что во многих задачах реально комбинируются разные типы проблемных ситуаций. Учителю необходимо научиться их опознавать, чтобы предъявлять их более или менее равномерно или специально конструировать типы, которые редко встречались в практике учеников.

Применение различных типов проблемных ситуаций дает учителю в руки определенный ориентир. Однако знание и применение приведенных типологий недостаточно для успешного развития творческого мышления. Ни одна типология не определяет степени сложности проблемных задач, а достичь необходимого уровня развития каждого ученика без постепенно возрастающей сложности задач невозможно.

Таковы некоторые общие характеристики мышления, которые могут способствовать формированию исторического мышления.

Особенности исторического познания и мышления.

Мышление может быть рациональным и образным. Никто не сомневается в наличии научного и художественного типов познания и мышления. Широко распространено мнение об особом математическом, техническом и пространственном мышлении.

Наличие же своеобразного мышления в других сферах деятельности, в частности касающихся наук, составляющих ядро многих учебных предметов — физики, химии, истории, биологии и др., вызывает сомнение. Естественной почвой таких сомнений является отсутствие сколько-нибудь точного определения специфики мышления, что позволило бы назвать его физическим, биологическим и т. д. Реальная практика научного познания и обучения, если они становятся объектом рефлексии или предметом осознания, способствует признанию особенностей мышления в ряде специфических областей умственной деятельности. Известный ученый-географ Н. Н. Баранский говорил о наличии географического мышления (Баранский Н. Н. Методика преподавания экономической географии. М., 1960, с. 11 — 12.). Л. А. Цветков считает основной особенностью химического мышления способность соотносить свойства и состав веществ, видеть в химических превращениях перегруппировку атомов в молекулах (Цветков Л. А. Преподавание органической химии в X классе. М., 1973, с. 11.).

Об историческом мышлении говорил еще В. О. Ключевский (Обзор историографии с царствования Ивана Грозного. — В кн.: История и историки. М., 1972, с. 312.). Это понятие фигурирует в выступлении историка-медиевиста А. И. Данилова (Преподавание истории в школе, 1974, № 5, с. 23), докладе историка нового времени В. М. Хвостова (Роль общественных наук в школьном образовании. — Советская педагогика, 1975, № 6, с. 33—34), в объяснительных записках к школьным программам и некоторых методических работах.

В методической литературе есть попытки обозначить главные черты исторического мышления. Так, И. В. Гиттис определила следующие черты

исторического мышления у учащихся начальных классов: 1) выделение исторических фактов и явлений; 2) идея развития и этапов; 3) осознание смены порядков; 4) осознание последовательной связи событий и явлений; 5) осознание причинно-следственной связи, связи по сходству и различию; 6) сознание регулярности связей; 7) подведение нескольких понятий под одно общее понятие (Гиттис И. В. О психологии усвоения истории школьниками. — Начальная школа, 1964, № 5).

Ценность этого определения состоит в том, что сделан акцент на формирование у учащихся принципов осмысления исторических фактов.

Особенности исторического мышления в целом попытался сформулировать и автор настоящей работы (см.: Лернер И. Я. Изучение истории СССР в IX классе. — Вопросы активизации познавательной деятельности учащихся. М., 1963, с. 48): 1) умение описать общественное явление или событие, правильно отобразить характерные для него черты и факты; 2) выяснение причин возникновения любого общественного явления; 3) стремление к определению условий, сопутствующих историческому явлению и их взаимосвязанности; 4) сознание преходящего характера всякого исторического явления, их исторического значения; 5) осознание многообразия конкретного проявления закономерностей истории; 6) поиск тенденции развития, заложенной в каждом историческом явлении, 7) поиск социальных мотивов, определяющих деятельность общественных групп или отдельных лиц; 8) оценка исторических явлений с позиций партийности и степени их прогрессивности; 9) интерес к сопоставлению прошлого и настоящего; 10) умение извлекать из фактов прошлого уроки истории. Эти черты, сохраняя в большинстве своем свое значение, однако недостаточны и в ряде случаев разнородны по степени общности и значения для характеристики исторического мышления.

Главным недостатком характеристик исторического мышления является неопределенность специфических черт, свойственных мышлению только в данном предметном содержании. Многие из указанных признаков можно отнести к исторической геологии, палеонтологии, ко всем объектам природы, рассматриваемым в историческом плане. Причинная обусловленность возникновения объекта, преходящий характер явления, система взаимосвязанных условий, сопутствующих явлению, свойственны не только истории общества.

Проблема определения специфики исторического мышления остается актуальной как в теории, так и в практике обучения.

В области педагогической теории за последние годы в Челябинске под редакцией В. П. Беспечанского вышли два содержательных сборника «Формирование исторического мышления школьников» (1974, 1976). По этой теме состоялась конференция научных работников и учителей (1974). Обобщение этих исследований опубликовал инициатор обозначенной работы (Беспечанский В. П. О формировании исторического мышления школьников. — Советская педагогика, 1980, № 2; Психология исторического мышления школьников. Челябинск, 1980). Потребность в обсуждении вопроса назрела как в теории, так и на практике. Более того, педагогическая практика опережает теорию, поскольку реальный опыт обучения истории насыщен стремлением к развитию исторического мышления. Методические работы, посвященные развивающему обучению, в первую очередь Н. Г. Дайри, затем П. В. Горы, Ф. Б. Горелика, Г. М. Донского, Г. А. Кревера, М. И. Кругляка, В. О. Пунского и др. подготовили реальный материал для теоретического и методического обобщения средств и путей формирования исторического мышления.

Что касается теоретического осмысления самой природы исторического мышления, то методисты и учителя-историки нередко соотносят его только с нормами логического мышления. Такое сужение сущности проблемы представляется неправомерным и ведет к снижению эффективности обучения

истории. Конечно, в процессе исторического мышления используются общие законы логики. Но из этого не следует делать вывод, что ученик, научившийся производить на материале истории сравнение, абстрагирование, анализ, синтез и т. д., приобрел навыки исторического мышления. В действительности это не так. Пытающемуся исторически мыслить ученику не хватает владения предметными способами действий, представляющими собой специфический сплав общих мыслительных актов и особых предметно-исторических действий. В процессе обучения истории им уделяют недостаточное внимание. В лучшем случае применяют сравнительно-исторический метод, хотя для общего образования важны и другие. На вступительных экзаменах на исторические факультеты университетов и пединститутов все годы отмечалась неподготовленность многих абитуриентов к самостоятельному осознанию доступных исторических явлений, несмотря на наличие необходимых конкретных знаний (см.: Марохин Л. К. Усвоение школьниками понятий и развитие исторического мышления (по материалам вступительных экзаменов по истории). — В сб.: Формирование исторического мышления школьников, Челябинск, 1974; В президиуме АПН СССР. — Преподавание истории в школе, 1974, № 5.). Это свидетельствует в первую очередь не об отсутствии готовности к обобщенному анализу, синтезу и т. д., поскольку успешное воспроизведение материала, выносимого на экзамены, требует этих операций. Здесь сказывается неумение применять способы действий, специфических для исторического познания и осмысления. <...>

Таким образом, историческое мышление является сплавом общих норм правильного мышления, диалектически осознанного предметного содержания истории, установки на использование понимания истории, ее закономерностей как методологии познания и способов действий, специфических для познания историко-социальных явлений.

Было бы наивным полагать, что учащиеся в рамках школы могут достичь такого уровня исторического познания, при котором они будут готовы самостоятельно решать сложные современные социально-политические проблемы. Для этого нужен не только профессионализм, но и огромный опыт.

Нельзя ожидать самостоятельного зрелого решения актуальных вопросов современности от школьников. Речь идет о том, чтобы они, постепенно усвоив некоторую систему фактов и связей, определенный минимум теоретических положений и методов исторического познания, были бы способны пользоваться этим содержанием как средством для самостоятельного оперирования знаниями. Руководствуясь определенными методологическими нормами, ученики должны научиться понимать проблемы, рассматриваемые в научной и политической литературе, самостоятельно анализировать и осмысливать конкретные факты (явления) прошлого и современности, используя общие закономерности и категории. Нужно формировать у всех юных советских граждан способность понимать научное освещение социально-исторических явлений, оперировать конкретными и теоретическими знаниями в соответствии с известными им нормами исторического мышления...

В иной форме эту мысль выразил читатель «Литературной газеты» Я. Павлов: «Людьми одной или нескольких профессий я хочу видеть своих детей? Дело не в этом. Дело в том, кем еще, кроме профессионала, узкого специалиста, должен быть человек? Все думающие люди, по глубокому моему убеждению, должны быть историками. Поэтому я очень хотел бы, чтобы мои дети, помимо главного своего дела, были образованными историками. Дело в том, что история — это основа культуры, человек должен обладать историческим мышлением, это при любой профессии даст ему необходимую широту взгляда, поможет за случайным видеть истинно важное, научит в событиях современности различать часть большой

истории — того, что было, есть и будет. Тот факт, что некоторые люди плохо знают историю, я рассматриваю как явление трагическое. Это вырабатывает у человека отсутствие ответственности за свою и чужую жизнь как часть большого дела всего человечества. Я очень хотел бы избавить детей от этой драмы» (Лит. газ., 1979, 12 апреля, с. 11.).

Четко определить основные признаки и свойства исторического мышления нелегко. Довольно трудно отобрать из них те, которые должны стать элементом школьного содержания исторического образования. Следует отметить, что наука об историческом познании стала у нас интенсивно развиваться только в последние 20 лет и пока не обеспечивает методике обучения достаточно полными знаниями об этом предмете. Инициаторами систематического исследования проблем гносеологии истории стали ученые Томского государственного университета. После их публикаций появились более обобщающие работы. На совокупность этих публикаций мы и опираемся в своем освещении исторического познания и реализуемого в его ходе исторического мышления. (См.: *Философские проблемы исторической науки* (М., 1969) и обширную библиографию, посвященную методологии познания история, а также наши ссылки на исследования, вышедшие позже.

Историческое мышление — это умственная деятельность человека, обращенная на осмысление прошлого, настоящего и прогнозируемого будущего. Оно включает уже имеющуюся степень понимания социальной жизни, содержание этого понимания в качестве методологии познания исторического процесса во всем его многообразии. Поэтому характеристика исторического мышления предполагает не только основные методологические положения материалистического понимания истории, но и конкретные методы, обеспечивающие познание истории.

Описание исторического мышления и его свойств должно, таким образом, отразить знания, применяемые в качестве методов познания и толкования исторических явлений. По способу применения их можно разбить на три типа. Первый — применение точного правила действий, например способа составления диаграммы количественного роста какого-либо объекта по периодам.

Второй — касается обобщенных предписаний действий, каждая операция которого ложится на плечи исполнителя и требует его самостоятельности. Таковы рекомендуемые схемы описания восстания, применения сравнительного метода, составления плана и т. д. Каждый пункт схемы указывает, что надо делать, но выполнение этого пункта, наполнение его реальным содержанием предоставляется самим учащимся.

Третий тип связан с обобщенными знаниями, выступающими в качестве принципа деятельности, указывающего ее направление, но не способ. Обобщенные идеи не только служат знаниями, описывающими и характеризующими мир, но и требуют поиска материальных источников сознания. Подобные обобщенные идеи при развитом историческом мышлении становятся установками личности, принципами ее познавательной деятельности. Что касается способа реализации этих принципов, то либо они более или менее известны познающему субъекту, либо он должен их творчески конструировать. Напомним, что мышление может быть репродуктивным и творческим. Познающий субъект, ученый или ученик, руководствуясь тем или иным принципом, либо знает способ его реализации, либо должен его построить, так как деятельность всегда конкретна. Ученик должен приобрести в ходе обучения готовность применять знания во всех трех указанных типах. <...>

В обучении истории мало уделяется внимания методологии познания. Это вопросы о роли исторического факта в историческом познании, а следовательно, и в обучении, о формах изложения исторических знаний, этапах познания, законах истории и повторяемости, генетическом подходе к анализу исторического процесса и

т. д. Без осознания учителем этих вопросов и их учета в учебном процессе трудно себе представить успешное развитие исторического мышления. Одна из причин формализма знаний по истории кроется в том, что учащихся не вооружают средствами и способами познания, мотивированным отношением к ним.

В историческом мышлении решающую роль играет исторический факт. От богатства фактов, характера их фонда в значительной мере зависит объем представлений, лежащий в основе познания исторического процесса, содержательность его теоретического понимания. Природа исторического факта всегда была важной проблемой методологии истории.

Исторический факт ненаблюдаем, невоспроизводим. Поэтому для формирования образа факта прошлого и представления о нем служат ассоциации с наличными представлениями о современных предметах и явлениях. Это в равной мере касается процессов научного и учебного познания. Чтобы в сознании сложилось образное представление о рабе, надо по меньшей мере иметь представление о купле-продаже человека, цепях, кнуте, работе под угрозой кнута и т. д.

В самом становлении представления о факте, событии сказывается его связь с другими фактами и представлениями и есть определенная доля его толкования. Знание любого факта вне существенных его связей лишено содержательного смысла. Подлинно исторический, научный факт — это факт, истолкованный в его существенных связях.

Однако факты истории нужны не только для определения связей между ними. В научном познании факты нужны для обобщения их в систему идей, а в учебном — для усвоения этих обобщений. Факты — источник и объект мышления. Осознанные факты являются источником нравственного, эстетического и идейно-эмоционального воздействия. Вместе с изменением личности (обогащения знаниями и т. д.) ранее усвоенные факты меняются в своем значении для нее, приобретают новый рациональный и эмоциональный смысл. Об исторических событиях, если они выразительно отражают какое-либо явление, нельзя сказать, как это возможно в физике, что, приводя к обобщению, познанию закона, они сыграли свою роль. Они продолжают играть свою роль и дальше. Достаточно вспомнить сожжение Джордано Бруно, подвиг жен декабристов, героизм пролетарских революционеров, т. е. факты неизменно оказывающие нравственное влияние при одном воспоминании о них, естественно, если они падают на соответствующим образом воспитанную почву. За каждым фактом должна стоять идея. Тогда он становится осмысленным и значимым. С другой стороны, нельзя, чтобы исторический факт был поглощен идеей и тем самым лишен яркости и многогранности представления.

Каждый исторический факт индивидуален, но в нем есть общее с другими фактами. Поэтому важна совокупность фактов, позволяющая сделать обобщение. Обобщение производится методом выделения существенных фактов, построения их совокупности, извлечения общего и главного из них и использования этого общего как аргумента в осмыслении каждого факта данной совокупности (см.: Косолапов В. В. Методология и логика исторического исследования. Киев, 1977, с. 289, 307, 315.).

Гёте говорил, что все фактическое уже есть теоретическое.

Это верно в том смысле, что человек осознает факт в свете каких-либо теоретических предпосылок, обобщений, хранящихся в его сознании. Исторический факт на своей поверхности не несет ни своего смысла, ни значения. Он их приобретает в результате интерпретации. Недавняя находка каменной плиты в Индии со сводом законов Кутрана — правителя южноиндийского государства, существовавшего около полутора тысяч лет тому назад, может сказать очень много и очень мало. Очень много потому, что при анализе свода будет применен весь арсенал знаний об истории законодательства вообще. Очень мало, так как совокупность фактов о правлении Кутрана, необходимая для выяснения

особенностей данного периода, крайне недостаточна. Все, что будет извлечено из этого свода законов, будет зависеть от соотнесения его данных с другими, общеисторическими знаниями. Поэтому правильно утверждение, что факт сам по себе эмпиричен, но стремится стать теоретичным. Теория не обедняет факт, а обогащает его, ставит познающего в положение, более близкое к истине, к действительности.

При восприятии факта или события важен учет его относительной роли, т. е. способности давать разнообразную или одностороннюю, достоверную или недостаточно достоверную информацию о явлении. Объективно факт сам по себе всегда отражает что-то общее, но это общее может быть выявлено, если у сознания есть установка на осмысление частного, единичного сквозь призму общего, если сознание воспринимает частное как отражение общего. Такого рода исторические факты, т. е. интерпретированные факты, бывают трех видов:

- а) раскрывающие действие какого-либо закона;
- б) показывающие своеобразие исторического развития;
- в) объясняющие конкретное проявление исторического закона в разных странах (см.: Стефанов Н. Теория и метод в общественных науках. М., 1967, с. 137.).

В данной главе почти не затрагивается учебный процесс и его методические аспекты. Целесообразнее их обсудить в других главах на основе целостного представления об историческом мышлении. Все же необходимо отметить, что ученик в отношении к фактам находится в ином положении, чем ученый-историк. Последний всегда стремится к максимальному охвату фактов, к построению их полной совокупности, сам производит отбор существенного, отбрасывает несущественное и строит их интерпретацию. Ученик преимущественно получает факты в готовом интерпретированном виде. Он только частично выступает в роли самостоятельно познающего субъекта. В учебном познании есть преимущества быстроты и экономичности, но возникает опасность недостаточной обеспеченности ученика совокупностью фактов, неполной ясностью связей между ними. Это порождает формализм знаний.

Факты, будучи установленными и зафиксированными в памяти, требуют описания. Оно имеет место как в работе ученого, так и в учебной деятельности ученика. Это не воспроизведение сказанного учителем или прочитанного в учебнике, а самостоятельное описание одного или ряда взаимосвязанных исторических фактов. Оно предполагает конкретность, создание некоторой картины объекта, словом, оно эмпирично. Но, будучи таковым, оно неизбежно предполагает уже некоторое истолкование, проявляющееся в отборе сторон описываемого, деталей характеризуемого факта, в употреблении теоретических понятий. Описание исторического факта всегда структурировано и целостно. Рассматривая, например, деятельность исторической личности или события из ее жизни, ученик всегда систематизирует данные. Описание всегда должно состоять из ряда высказываний, сопряженных друг с другом. Например, сюжет о ликвидации Иваном Грозным Избранной рады должен содержать описание того, как он это сделал, из каких эпизодов состояло избавление от отдельных деятелей этого правительства и как это было воспринято разными группами населения. Причины и цели устранения Избранной рады в описании не излагаются. Эти моменты относятся к объяснению.

Объяснение предполагает более высокий теоретический уровень мышления, чем описание. В нем раскрываются причины, связи, зависимости, механизм протекания и значение явления в определенном ряду других фактов. Оно раскрывает неясные места, обнаруживает проблему и предмет поиска. Историческое объяснение специфично, так как строится на многих деталях, мелких и подчас случайных событиях, отражающих те или иные оттенки материала. Оно отличается от социологического большей конкретностью, апелляцией к объясняющим фактам.

Объяснение производится через цели, мотивы, побуждения, осознанные действия и через закон¹. В процессе объяснения выясняются мотивы поступков исторических деятелей, толкование событий их участниками и характеристика сложившейся исторической ситуации (см.: Орлов В. Н. Проблема объяснения в исторической науке. — Проблемы методологии социального исследования. Л., 1970, с. 128.).

Различные виды объяснений проблем порознь и на эмпирическом уровне учителю следует учитывать как в изложении материала, так и в заданиях.

<...> Историзм как принцип познания не совпадает с понятием исторического мышления. Первый указывает ряд направлений, в которых непременно надо искать смысл всякого исторического явления. Второе предполагает наличие в сознании общей картины реального исторического пути, пройденного человечеством, отношение к этой картине, использование ее фона для каждого конкретного явления и метода познания. Историзм — это познания и, будучи усвоенным личностью, выступает как составная часть норм исторического мышления. Историзм служит общим принципом в процессе познания истории, осуществление которого требует многих других конкретных и методологических знаний.

Усвоить эвристическую функцию данного принципа, т. е. научиться самим его применять, учащимся труднее всего. Но понять его, воспроизводить объяснение исторических явлений в свете этого принципа, проявить некоторую самостоятельность в его применении они могут. Все зависит от направленности обучения и отработки соответствующих заданий.

Для исторического познания и формирования мышления у учащихся важна уверенность в познаваемости истории, ее законов и на этой основе в возможности исторического предвидения. Роль исторической практики как средства подтверждения гипотез, идей и точек зрения, учащимся важно знать не столько для самостоятельного познания, сколько для оценки исторических фактов в ходе самообразования, сопоставления прошлого с современностью и осознания значимости истории.

С этим связано развитие гипотетического мышления или необходимости содействия осознанию значения исторических гипотез и путей их подтверждения. Гипотезы в истории проверяются сопоставлением с эмпирическим материалом, критерием простоты объяснения большой совокупности фактов, логикой выведения гипотезы как следствия прочно установленных положений.

Таковы некоторые аспекты теории исторического познания, имеющие значение для исторического мышления.

Методы исторического познания.

Выше говорилось об аспектах исторической науки, которые содержательно обуславливают историческое мышление и характеризуют предполагаемые им установки и принципы. Не рассматривались конкретные способы реализации исторического мышления в процессе познания истории. Имеются в виду методы исторической науки и исторического познания. Это не методы, используемые профессиональными историками, которые в значительной части непосильны учащимся. Речь идет о методах познания истории, свойственных всем социально мыслящим людям. Учащиеся должны усвоить основы этих методов. Иначе обучение сведется к представлению учащимся готовых итогов познания, к требованию мыслить в расчете на то, что эти итоги обеспечат мышление без использования средств познания и мышления.

В исторической науке долгое время мало внимания уделялось изучению ее методов. Только в конце 60-х и в 70-е годы появились обобщающие работы на эту тему. В них говорится о методах, используемых профессиональными историками. Для нашей темы важны методы исторического познания на уровне общего среднего

образования.

Для нужд школьного исторического образования нами были выделены методы исторического познания, имеющие общеобразовательное значение (см.: Лернер И. Я. Познавательные задачи в обучении истории. М., 1968), и разработаны конкретные способы реализации каждого (Познавательные задачи в обучении гуманитарным наукам. М., 1972, с. 2). Из-за ограниченности тиражей изданий эти методы не стали достоянием широкой массовой практики, хотя они были учтены методикой обучения истории (см.: Методика обучения истории. М., 1979, т. 2, с. 24). Без усвоения учащимися конкретных операций, свойственных этим методам, нельзя реализовать методологические принципы и установки и осуществлять мыслительные действия, так как все они конкретны по содержанию и способу.

В данной главе только перечисляются методы, поскольку подробное их обоснование дано в других опубликованных работах.

К числу методов исторического познания, имеющих общеобразовательное значение, относятся:

1. Сравнительно-исторический метод.
2. Метод аналогий.
3. Статистический метод: выборочный, групповой и т. д.
4. Установление причин по следствиям.
5. Определение цели действующих людей и групп по их действиям и следствиям этих действий.
6. Определение зародыша по зрелым формам.
7. Метод обратных заключений (определение прошлого по существующим пережиткам).
8. Обобщение формул, т. е. свидетельств памятников обычного и писаного права, анкет, характеризующих массовость тех или иных явлений.
9. Реконструкция целого по части.
10. Определение уровня духовной жизни по памятникам материальной культуры.
11. Лингвистический метод.

Каждый из этих методов предполагает свой конкретный, подчас варьируемый способ осуществления, для которого можно составить обобщенное предписание (см. гл. V). Такое предписание позволяет учителю руководить познавательной деятельностью, а ученику применять соответствующий ее метод.

Общая характеристика исторического мышления.

Историческое мышление представляет собой единство содержания методологических знаний, способов умственных действий и установок личности на их применение в познании и осмыслении конкретных исторических явлений. <...> Таким образом можно подойти к определению исторического мышления как проявлению общих норм и принципов мышления, регулируемого спецификой исторических методов познания.

Недостаточно, однако, говорить только о нормах исторического познания. Историческое мышление предполагает наличие конкретных и обобщенных знаний, умений ими пользоваться в стереотипных и новых ситуациях, а также убежденность в эффективности и ценности результатов использования этих способов деятельности. Историческое мышление как качество личности представляет собой сплав рационального и эмоционального начал в человеке.

Оно предполагает при встрече с конкретным явлением или вопросом достаточно быструю мобилизацию основных усвоенных методологических установок, способов их применения, норм правильного логического мышления. Главным из всей этой многообразной деятельности является умение оперировать данными в свете свойственных историческому познанию методологических принципов, ставших

установками личности.

Историзм мышления реализуется не только при осознании прошлого в развитии общества, но, обращенный к обществу и его прошлому, имеет свою специфику. Он заключается в поиске мотивов деятельности людей в каждый момент их развития как средней результатов индивидуальной деятельности людей. Специфика социально-исторического мышления позволяет ориентировать учащихся на выяснение функций, роли и значения сходных явлений в разных условиях, на понимание изменчивости законов социального развития. Для исторического мышления в социальной сфере важен сам факт, который вместе с законами исторического развития служит основой извлечения уроков для современности.

Историческое мышление полностью реализуется только на базе общих законов мышления, общеметодологических принципов познания и свойств исторического познания, каков бы ни был его объект. Его черты реализуются конкретно благодаря предметному содержанию истории, которое диктует специфическое направление, чередование, сочетание мыслительных операций, применение тех или иных методологических идей и гносеологических установок.

Анализ элементов исторического мышления позволяет сделать следующие предварительные выводы:

— учить надо содержанию каждого компонента, а затем, постепенно соединяя различные компоненты, увеличивать число сочетаний по мере подготовки учащихся;

— задания должны охватывать в конечном счете как все компоненты, так и содержание каждого из них. Постепенность осуществления этой деятельности — непереносимое условие успеха. Главное в том, что обучение историческому мышлению отличается от обучения общим, мыслительным операциям анализа, синтеза, обобщения и т. д. Оно невозможно без учета специфики предметного содержания исторического материала, методологических основ познания истории общества, вне целей формирования коммунистического мировоззрения. Именно поэтому один образовательный аспект обучения без эмоционального недостаточен для формирования исторического мышления, как органического свойства личности.

Глава II.

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ОБУЧЕНИЯ ИСТОРИИ И РАЗВИТИЯ МЫШЛЕНИЯ

Историческое мышление может быть достигнуто в том случае, если его формирование включено в целостный процесс обучения. Его нельзя развивать какой-то совокупностью мер, изолированных от современного процесса обучения истории. В свою очередь, обучение не может быть хорошо организовано, если его не рассматривать как проявление общего процесса обучения на специфическом учебном материале. Тем самым обучение истории, как и развитие мышления, смыкается с дидактикой и ее элементами — содержанием образования, способами и уровнями его усвоения, методами обучения и др. Нельзя наметить методы развития мышления без понимания характера взаимодействия всех элементов процессов обучения, развития и воспитания. Эти вопросы не решаются специфично для обучения истории, поскольку их толкование в частной методике зависит от общедидактического понимания. В современных условиях не может быть полноценного решения вопросов методики обучения без учета уровня и характера представлений дидактики.

Содержание образования.

В обычном понимании содержание образования сводилось к знаниям и умениям.

Нередко под содержанием образования в обучении истории имелись в виду только знания. Много лет учебные программы содержали только перечень знаний.

В программу 1981 г. включены способы деятельности, развивающие навыки и умения.

Реальное содержание более многогранно, чем представление о нем.

Неосознанность подлинного состава содержания приводит к тому, что оно бывает только стихийно и недостаточно полно воплощено в учебнике и процессе обучения. Осознать состав содержания — значит целенаправленно его конструировать.

Содержание исторического образования не сводится только к знаниям и умениям. Но наиважнейшим и исходным элементом содержания являются знания. Они представляют собой информацию о предметном содержании действительности, в данном случае исторической. Без исторических знаний история как наука о прошлом не в состоянии выполнять свои функции. У знаний можно выделить три функции.

Первая — создание общего представления о той действительности, которой они касаются, вплоть до научной картины развития общества и человечества в целом.

Вторая — создание ориентировочной основы действий или определение направления поисков способов действий. Она реализуется в том случае, если отчетливо указывается, как надо поступать, действовать (сравнивать, делать умозаключения, составлять диаграмму, вести счет лет и т. д.), а также если обобщенная информация указывает общее направление действий в поиске объяснений (сопоставление производственных отношений и производительных сил, определение революционной ситуации, выяснение сущности явлений и пр.).

Наконец, третья функция знания — служить основой формирования эмоционального отношения к познаваемой действительности и тем самым быть средством воспитания мировоззрения. Эмоциональное отношение к процессу познания истории предполагает определенный фонд уже имеющихся исторических знаний.

Анализ этих функций знаний в обучении истории позволяет сделать несколько методических выводов. Например, чем обширнее картина исторических представлений учащихся, тем шире их кругозор и ориентация в исторических судьбах человечества и условиях его современного развития.

Необходимо учить не только конкретным способам деятельности, правилам их осуществления, но и готовности использовать теоретические знания в качестве метода познания. При отборе информации надо иметь в виду ее эмоциональное действие, нейтральную информацию следует делать как можно более эмоциональной, включая ее в систему знаний, значимых для учащихся.

Указанные функции реализуются в разной мере в зависимости от видов знаний. Они не однородны и отличаются друг от друга степенью обобщенности и объектом информации. В учебных целях наиболее удобно различать следующие виды знаний:

- термины и лексику, без которых нельзя понять ни одного высказывания;
- обыденные и научные факты, отсутствие которых делает человека невосприимчивым к обобщениям любого рода, исключает убежденность и, следовательно, возможность формирования мировоззрения;
- связи между разными историческими явлениями;
- частные и общие теории, объясняющие различные явления и их совокупности, систематизирующие знания, придающие им универсальный характер, вплоть до общей картины той или иной сферы действительности;
- знания о способах деятельности и методах познания, т. е. методологические знания разного уровня;
- знания о нормах отношения к различным явлениям и оценки их значения в ряду других (оценочные знания).

В реальной практике на разных этапах обучения истории некоторые виды знаний

подчас недооцениваются. Не выделяются факты, положенные в основу теории, ее логика и следствия, вытекающие из нее. Отсутствие таких опорных пунктов часто приводит к формальному усвоению совокупности теоретических положений. Иными словами, учащимся приходится усваивать теории, объясняющие те или иные исторические явления, как совокупность высказываний и характеристик без раскрытия обобщенной идеи как развивающегося понятия. Методике истории, несмотря на неизбежные трудности, еще предстоит преодолеть этот недостаток.

Сейчас важно отметить, что учителю при подготовке к уроку следует в зависимости от возможностей ступени обучения и класса заранее наметить, какие виды знаний можно представить на данном программном материале, в какой степени их характеризовать и какие аналогии можно провести с усвоенным материалом.

Однако знания еще не означают умения. Учитель часто сталкивается с подобным явлением. Например, длительное неумение школьников читать и писать, несмотря на наличие полной информации. Обучение истории имеет достаточно подобных явлений. Так, учащиеся видят немало образцов рассказа учителем и товарищами, но долго не могут научиться устно излагать свои мысли. Учащимся разных классов трудно научиться ставить вопросы. Медленно усваиваются способы конспектирования, составления плана и т. д. Ножницы между знаниями о способе деятельности и их реализацией объясняются существованием накопленного человечеством опыта осуществления различных способов деятельности. Каждому человеку с малых лет предстоит усвоить этот опыт в доступном ему масштабе, подобно необходимости усвоения знаний. Только после усвоения этого опыта можно говорить о навыке или умении личности. Они включают в себя знания о способе действия и опыт его осуществления, но второе не обязательно следует за первым. Можно знать способ, но не уметь его выполнить. Таким образом, вторым элементом содержания исторического образования является опыт осуществления способов деятельности, знания о которых лежат в первом элементе содержания. В совокупности оба элемента дают навыки и умения. Навыки и умения делятся на практические и умственные или интеллектуальные. В данной работе речь идет о вторых.

Знания и умения не исчерпывают содержания образования, так как они не исчерпывают содержания социального опыта. В социальный опыт, т. е. совокупность деятельностей, который накопило человечество за свою историю, входят не только знания, не только опыт реализации способов деятельности, но и особый опыт творческой деятельности. Человек может знать и уметь, но не творить. Творческие потенции человека не зависят от объема знаний. Знания расширяют сферу творческой деятельности, масштабы решаемых проблем, но можно стать интенсивно творческим человеком и на основе ограниченного объема знаний. Имеется немало рационализаторов производства без большого фонда знаний за пределами специальной сферы деятельности. Много творческих людей было в прошлом среди неграмотных слоев населения. Еще Демокрит говорил, что многознание уму не учит.

Таким образом, содержание опыта творческой деятельности относительно самостоятельно. Оно отличается от способов деятельности, предполагаемых умениями. Отличие заключается в том, что способы деятельности, усвоение которых формирует навыки и умения, можно показать или изложить поэлементно. Другой человек может их повторить и воспроизвести. Процедуры творческой деятельности нельзя показать и расчленить на конкретные видимые шаги. Усвоение этих процедур требует особых средств и способов.

Указанные три элемента содержания социального опыта не исчерпывают полностью содержание образования. У человечества есть еще опыт эмоционально-

чувственного отношения к окружающему миру. Можно знать, уметь, быть готовым творить, но не хотеть. Эмоциональная сфера человека не совпадает с его интеллектуальной сферой. Не случайно разные люди и один и тот же человек в разное время различно реагируют на один и тот же объект или явление. Это хорошо известно каждому учителю, наблюдающему реакции своих учащихся на один и тот же учебный материал. Об этом же свидетельствует различная эмоциональная подготовка людей, независимо от фонда знаний, умений и творческих потенций. Формирование эмоционального опыта учащихся, их способности переживать и сопереживать требует особых усилий и не обуславливается прямо и непосредственно изучаемым материалом. Между тем достаточно известно, что обучение истории, не вызывающее эмоциональных переживаний, не достигнет цели.

Таким образом, содержание исторического образования предполагает знания, навыки и умения, опыт творческой деятельности и опыт эмоционально-чувственного отношения к историческим и социальным явлениям. Эти элементы при всей их относительной самостоятельности тесно взаимосвязаны. Навыков и умений без знаний не бывает, и, следовательно, опыт осуществления способов деятельности приобретает на базе знаний. Творческая деятельность всегда содержательна, т. е. осуществляется при помощи знаний и умений. Эмоции всегда обращены на какие-то объекты, без знания о которых они невозможны. Иначе говоря, каждый последующий вид содержания опирается на предшествующие как на свою базу.

Взаимосвязь элементов содержания не сводится только к зависимости последующих от предыдущих, а предусматривает обратную связь. Так, умения делают знания человека оперативными, т. е. применяемыми в знакомых ситуациях известным способом. Творческая деятельность придает знаниям и умениям гибкость, и человек учится разнообразно применять их в незнакомых ситуациях. Эмоциональное отношение к знаниям и способам деятельности содействует быстроте и прочности их усвоения.

Характеристика состава содержания исторического образования отражает то, что уже есть в реальном процессе обучения, но не всегда и не в должной системе. Осознание учителем его элементов и их особенностей позволяет целенаправленно наполнять эти элементы конкретным содержанием, связывать их друг с другом в реальном процессе обучения.

Подтверждением обоснованности классификации видов содержания исторического образования является специфика усвоения каждого из его элементов, и для обеспечения целостного усвоения содержания надо использовать различные способы.

Способы усвоения содержания образования.

Всякое усвоение новой информации начинается с восприятия, осознания (хотя бы минимального) и запоминания ее. Восприятие осуществляется всеми органами чувств. В усвоении исторической информации преобладает восприятие словесной информации, но возможно использование и других видов восприятия благодаря наличию у учащихся образных представлений, непосредственного опыта социального общения и наблюдения общественной жизни пусть в самой малой степени. Например, описание ручного рубила предполагает наличие у них представлений об инструментах, которыми пользуется человек, а также показ макета рубила или его изображения. Осознание его назначения возможно благодаря наличию опыта встречи учащихся с другими инструментами: ножом, вилкой, ложкой, пилой и топором.

О родовой общине нельзя было бы эффективно рассказать, если бы у детей не было зримого образа семьи, производственной обязанности, а у многих и реального представления об обществе, формируемого в начальных классах. Следовательно,

условием усвоения информации, ее превращения в знания является восприятие этой информации на ощупь, в ходе действия, зрением, слухом и т. д.

Такую информацию, если она достаточно элементарна, ученик может воспроизвести словесно. Если же ему сделать это трудно, он может только опознать объект, о котором он информирован, либо показать его. С этого начинается усвоение.

Что касается способов деятельности, то после того, как ученику сообщат порядок действия, он это знание, может быть, и повторит, но для усвоения самого действия он должен его несколько раз воспроизвести. Чем младше ученик и относительно сложнее действие, тем труднее ему его выполнить. Поэтому он должен его повторять, выполняя различные упражнения.

Осознанного восприятия и неоднократного повторения действий достаточно, чтобы усвоить готовые знания и приобрести навыки и умения. Столетиями обучение так и протекало. Охотник, крестьянин, ремесленник показывали образцы своих действий, т. е. обеспечивали восприятие, а затем дети или подмастерья упражнялись в этих действиях. В школах обучение протекало так же, но с большим удельным весом словесной информации — учитель рассказывал, а то и диктовал, а ученики неоднократно воспроизводили материал, упражнялись в чтении, письме и счете. При такой системе нельзя научить творческой деятельности. Восприятия и воспроизведения информации в готовом виде недостаточно для творчества. Оно требует включения учащегося в деятельность по самостоятельному переносу знаний и видению проблемы, пониманию структуры объекта и т. д. Условием такой деятельности является решение проблемных познавательных задач.

Предполагая, что читатель знаком с основными вопросами проблемного обучения, отсылая его к литературе (Лернер И. Я. Проблемное обучение. М., 1974; Дайри Н. Г. Развивающее обучение. Каким ему быть? — Народное образование, 1976, №9; Махмутов Н. И. Организация проблемного урока в школе. М., 1977), покажем только, как проблема или проблемная задача обеспечивает усвоение опыта творческой деятельности. Во время экскурсии семиклассников в Звенигород экскурсовод показал им остатки «Городка» с крепостным валом и дорогу, ведущую вверх к крепостным воротам только с левой стороны крепостного поселения. Затем он предложил подумать, почему проложена только одна дорога с левой стороны. Наличие одной дороги ученики быстро объяснили военными соображениями, но ее расположение слева затруднило ребят. Наконец, двое воскликнули почти в один голос — это на случай нападения врагов. Ведь щиты у них в левой руке, значит, правая сторона, которая ближе к валу, будет открыта для защитников поселения, для их стрел, камней и т. д. Ученики, решив задачу, осуществили самостоятельный перенос знаний о расположении воинских щитов и применили это ранее усвоенное знание в новой ситуации, продиктованной условиями звенигородского городка. Каждая успешно решенная проблемная задача вызывает некоторый сдвиг в опыте и развитии учащегося. В данном случае у них накопился некоторый опыт самостоятельного переноса знаний в новые условия.

Эта задача потребовала проявления только одной процедуры творческой деятельности. Формирование всех черт творческой деятельности требует создания системы задач. Подобные задачи можно использовать для воспитания творческой деятельности по отдельным процедурам.

Этот пример иллюстрирует и другую черту творчества. Если бы кто-нибудь из учащихся по своей инициативе задал вопрос, почему дорога идет только с левой стороны, то здесь проявилась бы другая процедура творческой деятельности — видение проблемы. В данном случае такой вопрос не всегда мог прийти в голову ученику, тем более что видение новой проблемы является трудно развиваемой чертой творческой деятельности. Для этого нужно конструировать относительно

легкие задачи. Здесь важно было разъяснить самую процедуру деятельности и возможность различения каждой из процедур в отдельных задачах.

Сущность происходящего сдвига в умственном развитии учащихся при решении проблемных познавательных задач можно показать еще на одном примере. Учитель спросил: «При каких находках археологи вправе сделать вывод о том, что в районе раскопок было древнее государство?» Для поиска ответа учащиеся сначала вспоминают признаки государства и свои знания о его возникновении, т. е. улавливают структуру объекта. Затем из всех его признаков они выбирают один или несколько и делают вывод, что находка денежных кладов того времени или судебного, или значительного имущественного различия в погребениях разных людей и т. п. свидетельствует о наличии государства в этом районе. Тем самым они произведут перенос своих знаний в новую ситуацию. Решив эту задачу, ученик усвоил некоторый опыт видения структуры и переноса. При решении других задач он при подходящем случае опять соберет все признаки явления и использует их значение для ответа на вопрос.

Следует обратить внимание, что никто ученику эти действия не подскажет, так как это избавит его от необходимости думать самому. Но если учитель даже подскажет действия, то при решении другой, неоднотипной задачи, требующей таких же действий, ученик, если он творит, пусть на элементарном уровне, сам изберет этот путь среди многих, отберет существенные признаки и осуществит перенос знаний в новые условия. При всех условиях ученику надлежит усвоить опыт творческой деятельности самостоятельно, и руководство учителя состоит не в подсказке, а в конструировании соответствующих задач.

Итак, изолированно рассмотрено три способа усвоения трех разных элементов содержания:

- а) осознанное восприятие и запоминание информации, становящейся знанием;
- б) неоднократное воспроизведение по показанному образцу способов деятельности, превращающихся в навыки и умения;
- в) осуществление процедур творческой деятельности при решении проблемных познавательных задач.

Указанные способы соответствуют разным элементам содержания образования и взаимосвязаны между собой так же, как и эти элементы.

Например, при воспроизведении способов деятельности применяются знания по образцу, показанному учителем или близкому к нему. Тем самым образуется второй уровень усвоения знаний. При решении проблемной задачи неизбежно применение ранее усвоенных знаний в новой ситуации. Это третий уровень усвоения знаний. Так, в V, VI и VII классах учащиеся встречаются с понятиями родовой и соседской общины. Учитель первоначально объясняет эти понятия и просит воспроизвести определения и признаки этих объектов. При успехе будет достигнут первый уровень усвоения.

В других случаях, т. е. сразу после этого первого успеха или спустя некоторое время, учитель задает такие вопросы: «Где больше люди голодали: в родовой общине или сельской? Если члена родовой или сельской общины постигнет неудача на охоте, кто пострадает в обоих случаях? В сельской общине на участке одного ее члена случился недород. Кто в этом случае пострадает?»

Аргументированные ответы обнаруживают второй уровень усвоения знаний, потому что ответ на первый вопрос заключен в объяснении учителя, что в родовой общине труд был менее производительным и не было излишков. Ученикам осталось сделать только вполне доступное умозаключение. Рассмотрен случай, когда признак объекта обнаруживает способ своего применения.

Ответ на второй и третий вопросы подготовлен сообщением учителя о различии признака обеих общин — коллективном хозяйстве в одном случае и частном — в

другом. Для ответов на эти вопросы ни одной из процедур творческой деятельности применить не пришлось.

Иначе обстоит дело при предъявлении учащимся следующей задачи: «Археологи при раскопках славянского поселка, относящегося к периоду до VI в., обнаружили, что он состоял из большого дома с одним очагом, большого помещения, где были найдены остатки зерен и зернотерки, кузницы и общего могильника с сожженными костями покойников.

В славянском поселке, относимом к периоду после VI в., археологи нашли несколько маленьких домов, при каждом из них маленькие хлева, и, кроме того, парные погребения. Определите общественное устройство славян до VI в. и после него».

Для того чтобы правильно решить эту легкую для семиклассников задачу, им нужно увидеть совокупность данных о первом и втором поселениях и их соотношение. Это процедура видения структуры объекта. Далее они осуществляют видение проблем: «О чем свидетельствует большой жилой дом в одном случае и множество маленьких домов — в другом? Как соотносится характер домов, хлевов и погребений в каждом из поселков?» Наконец, они осуществляют перенос знаний о признаках каждой общины для истолкования каждого данного в условии задачи. Благодаря каждой из этих процедур известные учащимся признаки общин будут повернуты другой какой-либо своей стороной — согласуется ли большой дом с хлевом, коллективным погребением и коллективным хозяйством, коллективной собственностью; связь характера собственности и хозяйства с бытом, психологией (характером погребений); можно ли судить о характере общины по одной из приведенных находок археологов и др. Тем самым знания находят свое применение на творческом, т. е. третьем, уровне усвоения.

Анализ приведенного примера трех уровней усвоения знаний показывает, что все последующие уровни предполагают освоение предшествующих и невозможны без них. Каждый последующий делает знание более понятным, разносторонним и глубоким. Важно отметить, что совершенствование знаний на каждом уровне происходит при одновременном усвоении, в ходе оперирования знаниями, других элементов содержания — способов деятельности на втором уровне и опыта творческой деятельности на третьем уровне.

Мнение, что не всегда нужно проводить учащихся через все три уровня усвоения верно, но оно не опровергает закономерности всех трех уровней. В реальном процессе обучения, когда у учащихся постепенно накапливается фонд знаний и умений, можно начинать усвоение с третьего уровня. Эта возможность обусловлена тем, что близкие знания были раньше усвоены на других уровнях. Можно также ограничиться усвоением знаний на первом или втором уровне. Это правомерно в отношении второстепенных знаний и в том случае, если уровень умственного развития учащихся довольно высок и они уже сами непроизвольно творчески перерабатывают информацию, полученную любым другим способом.

Характеристика трех уровней усвоения важна для понимания того, что современный процесс обучения в школе предполагает непременно доведение учащихся в отношении основных знаний и умений, предусмотренных программой, до третьего, творческого уровня усвоения. В этом заключается одно из важнейших дидактических условий полноценного обучения.

Соотнося элементы содержания со способами их усвоения, мы касались только первых трех элементов содержания — знаний, умений и опыта творческой деятельности. Для достижения воспитательных целей обучения истории необходимо обратиться и к способу усвоения четвертого элемента содержания — опыта эмоционального отношения к изучаемым объектам.

Знания, способы деятельности по образцу и творческая деятельность

обеспечивают воспитание не автоматически. Оно предполагает непременно определенный эмоциональный настрой и эмоциональное отношение, которое всегда избирательно. Поэтому необходимо эмоциональное воздействие на учащихся, формирование их эмоций, создание условий оптимального возбуждения эмоций для целей учителя. Для воспитания эмоций, направленных на объект исторического познания, на само познание и на развитие историко-социального сознания личности, необходимо использовать способ усвоения эмоционального отношения к миру — переживание. Оно обеспечивает эмоциональное восприятие исторического содержания и эмоциональную реакцию на него — положительную или отрицательную. Такая реакция зависит от свойств каждого из учащихся и деятельности учителя. Важно подчеркнуть, что все три ранее обозначенных уровня усвоения знаний и способов деятельности обеспечат процесс воспитания при обучении истории, если каждый уровень усвоения будет сопровождаться соответствующими переживаниями, благодаря чему усваивается опыт эмоционального отношения к различным элементам содержания учебного предмета. Усвоение такого опыта составляет уровень усвоения учебного материала, сопровождающий все другие уровни. Оно характеризуется тем, что ученик воспринимает все содержание, усвоенное на любом уровне, как личную жизненно важную ценность.

Таким образом, не должно быть обучения, которое в конечном счете не достигало бы усвоения содержания на творческом уровне и не сопровождалось постоянным эмоциональным воздействием, отвечающим нормам воспитания коммунистического мировоззрения.

Методы обучения.

При любой своеобразии отдельных методик и приемов обучения истории, которое можно обнаружить, все они укладываются в общедидактические методы, изложенные ниже.

В методике обучения истории нет единого мнения о методах обучения. Имеющийся разнобой в этом вопросе хорошо показан А. А. Вагиным (Методика преподавания истории в средней школе. М., 1968, гл. V, § 24). <...> Статьи и книги на эту тему полны субъективными доводами типа «как нам представляется» и т. п. При этом не учитывается, что всякое явление, лежащее на поверхности, должно подвергаться теоретическому осмыслению, а для этого нужно предварительно выработать определенную точку зрения. То, что в школе ежедневно ученики смотрят, слушают и читают, еще не служит основанием для построения системы методов, так как для процесса познания эти действия являются далеко не полными условиями. Практика является основным условием познания, а ее в методике обучения истории почему-то не учитывают, хотя она и должна пониматься своеобразно. Слушание и чтение связаны с одним процессом — восприятием словесной информации. Поэтому способ познания здесь один, несмотря на то, что живое слово учителя и книга могут влиять на процесс познания по-разному. У одного учителя более действенно живое слово, у другого — книга. Но это вопрос степени влияния, а не источника и способа познания.

В этой книге методы обучения истории систематически не рассматриваются. Для выяснения точки зрения, которая здесь излагается, все-таки необходимо сделать несколько замечаний о привычном взгляде учителей на методы обучения, сформированном еще в институте на лекциях по педагогике и методике и изложенном в методических пособиях. Обычно речь идет о рассказе, объяснении, лекции при устном изложении, беседе, наглядном методе, работе с учебником, документами или художественной литературой (работа с текстом).

Чтобы рассмотреть приведенную номенклатуру методов с определенных позиций,

необходимо учесть, во-первых, что обучение представляет собой совместную деятельность учителя и ученика, поэтому каждый метод должен определять преподавательскую и учебную деятельность одновременно. Учение прежде всего познавательная деятельность, в процессе которой происходит усвоение. Методы призваны характеризовать специфический для них способ усвоения и организации этого усвоения (познания).

Какую же информацию получает учитель, когда ему говорят о «методе работы с текстом или документом»? Только указание, что ему следует использовать документ. А каким способом? Их может быть несколько:

1) Включение текста в изложение или его чтение. В этом случае учащиеся воспринимают информацию в готовом виде, как и при рассказе, лекции или объяснении.

2) Предложить после слушания или чтения воспроизвести содержание текста целиком или в ходе ответов на вопросы учителя. В этом случае ученик повторяет знакомые действия и учится воспроизводить, осуществляя различные умственные операции по аналогии.

3) Осуществлять самостоятельный анализ данного документа по вопросам учителя. В этом случае осуществляется поэтапное, пошаговое усвоение способов самостоятельного мышления.

4) Осуществить полностью самостоятельный анализ всего содержания документа или в соответствии с конкретной задачей, поставленной учителем. Здесь происходит целостный акт самостоятельного познания каких-то явлений или решение конкретной проблемы.

В указанных случаях документ является средством, а методом — способ организованной работы с ним учащихся. То же касается художественной литературы и наглядности. Картина — это только средство, как и диаграмма, диакадр, кинофильм или натуральный объект, показываемый во время экскурсии или в кабинете истории. Способы работы с ними требуют другой характеристики, обозначающей организацию способа познавательной деятельности. Любое изобразительное средство можно продемонстрировать для его восприятия. Можно сопровождать показ изложением. И в том и в другом случае, как и при чтении документа или художественного отрывка, имеет место одна и та же познавательная деятельность — восприятие и осознание готовой информации.

Картину можно использовать иначе: показать, объяснить и дать вопросы, требующие воспроизведения содержания картины или ее элементов. В этом случае происходит воспроизведение знаний и способов деятельности.

По картине можно поставить задание, требующее ее самостоятельного анализа. Это будет совсем иная деятельность познания — решение проблемы. Так же неоднозначно протекает беседа. Можно провести ее так, что ученику приходится только вспоминать ему уже известное. А можно организовать эвристическую беседу, предполагающую участие школьников в поиске ответа на поставленную проблему.

В практике обучения и в методиках предусматриваются разные варианты познавательной деятельности. Но акцент на средствах (слово, наглядность, тексты) и формах (рассказ, лекция, экскурсия) в течение многих лет не способствовал разработке методистами и учителями каждого вида познавательной деятельности, требуемой учебным познанием. Об эвристической беседе ничего не говорится в самых фундаментальных пособиях (А. А. Вагин), а пути и условия самостоятельного познания истории и решения познавательных проблем в методике не разрабатываются. Поэтому они не заняли должного места в обучении.

При обсуждении методов с точки зрения характера организуемой учителем познавательной деятельности не должны упускаться ни способы, ни средства, с помощью которых эти методы реализуются, ни формы, в которые они облекаются.

Выше были рассмотрены виды содержания и способы их усвоения. В соответствии со способами усвоения разных видов содержания находятся и методы обучения. Они не изобретаются и не предлагаются, а выводятся на основе дидактически понятой сущности содержания образования и способов его усвоения.

На начальной стадии формирования знаний способу усвоения информации соответствует объяснительно-иллюстративный метод. Его сущность заключается в организации осознанного восприятия готовой информации учащимися разными средствами и приемами. Она состоит в привлечении наглядной изобразительности, в устном изложении информации и предъявлении документальных и художественных текстов. При этом учитель пользуется устным словом, письменным текстом, кинокартиной, памятником материальной и духовной культуры или их воспроизведением в макетах и копиях и символической наглядностью. Потрогает ли ученик рубило, увидит его изображение или услышит его описание — во всех случаях организована деятельность ученика по восприятию информации и первоначальному усвоению знаний. Приемы могут быть различны: рисунки на доске, аппликация, чтение стихотворения, объяснение, описание, построение схемы и т. д. Во всех случаях педагогическая сущность метода организации осознанного восприятия одинакова, как и одинаков эффект, — ученик сделал предъявленную ему готовую информацию своим достоянием.

Но для формирования навыков и умений, т. е. обеспечения усвоения способов деятельности, нужно неоднократно воспроизводить эти действия. Вторым методом обучения является репродуктивный метод. Его смысл в конструировании заданий на воспроизведение, выборе необходимого количества упражнений в педагогически оправданной системе, а затем репродуцировании, т. е. воспроизведении действия учеником в соответствии с заданиями. Это может быть пересказ объяснения учителя, описание содержания картины после его характеристики, составление простого и сложного плана, упражнение на знакомое сравнение, на рассказ об исторической личности по схеме, ответ на вопрос, не требующий поиска, размещение мест событий на немой карте, составление хронологической таблицы, упражнение на счет лет до и после н. э. и т. п. Здесь сознательно приводится столько примеров приемов, чтобы показать, как слово, наглядность, текст и, конечно, практическая деятельность служат в данном случае средствами одного и того же метода — репродуктивного. И сколько бы новых приемов учитель или методист ни изобрел, но если они обуславливают повторение учеником известной ему деятельности, то все они должны быть отнесены к репродуктивному методу.

Однако можно знать, уметь, но не быть готовым к творческой деятельности, если не усвоен ее опыт. Усвоить его можно только в процессе решения проблем и проблемных задач. Виду содержания и способу его усвоения соответствует исследовательский метод. Сущность его в конструировании или выборе проблемы и проблемных задач и предъявлении их в определенной системе для самостоятельного их решения учеником. Выше был показан процесс усвоения учеником процедур творческой деятельности.

При исследовательском методе ученик на доступном ему уровне попадает в положение, требующее не усвоения готового знания, а научного познания. Это одна из форм сближения учебного и научного познания. И пусть ученик младших, или средних, или старших классов решает простенькую задачу, его деятельность сходна по характеру с деятельностью ученого. Ведь ученые тоже решают не всегда сложные задачи.

Формы этих доступных учебных исследований могут быть различны: маленькая текстовая задача, требующая минуту для своего решения, задание на систематизацию одной темы в течение урока (история плуга, развитие крепостного права и т. д.), более длительное исследование по истории завода, колхоза или

школы.

Во всех этих случаях сущность метода одна — организованное усвоение опыта творческой деятельности и благодаря этому творческое применение и усвоение знаний.

Проблема и проблемные задачи могут конструироваться словесно, по кинофильму, картине, на основе документов, художественной литературы и объектов, показанных во время экскурсии. Это не вносит никаких принципиальных изменений в сущность метода — организованный учителем и доступный ученикам творческий поиск решения проблемной познавательной задачи.

Исследовательский метод показывает, что толкование методов обучения по источникам знаний долгое время приводило к игнорированию творческой деятельности на уроках истории. Отсутствие обоснованной методической концепции наносит существенный вред практике.

На вопрос о возможности в настоящее время сохранить в основе методов средства обучения, источники знаний и говорить о методе работы, например, с текстом в информативном, репродуктивном и исследовательском вариантах приходится ответить отрицательно. Во-первых, в указанных вариантах можно использовать не все привычные методы, например рассказ, беседу. Во-вторых, привычные методы — устное изложение и письменные тексты, как и наглядность, в равной мере несут готовую информацию. С точки зрения организации усвоения между ними нет различий. Рассмотрение методов на основании источников знаний не требует анализа каждого способа усвоения и каждого вида познавательной деятельности как особого явления. Признание исследовательского метода обучения влечет за собой необходимость выяснения большого числа других вопросов, указанных ниже. В методике мало изучен вопрос об особенностях упражнений в курсе истории, их числе и характере. Не изучается специфика применения знаний по истории. Внимание к методам обучения только с их внешней стороны, со стороны средств и форм не побуждало к систематическому и глубокому изучению характера и закономерностей организации разнотипной познавательной деятельности — сердцевины учебного процесса.

Исследовательский метод, впрочем, как и все другие методы, при своем применении наталкивается на трудность, вызываемую одной из важных и всеобщих закономерностей усвоения. Состоит она в том, что каждый ученик усваивает любое для него содержание или действие поэлементно, поэтапно. Нельзя научить составлению плана, не научив предварительно озаглавить отрывок текста и определять в нем существенное, а до этого пересказывать содержание отрывка и т. д. Точно так же нельзя научить исследовательской деятельности, т. е. целостному решению проблем, проведению по ним учебного исследования, не обучив элементам этой деятельности. В практике обучения довольно часто встречается явление подобного рода. Когда преподаватель сообщает факты и просит сделать несложный вывод или в ходе рассказа просит только высказать предположение и предлагает подумать о следующем звене рассуждения — во всех этих случаях он учит думать поэлементно. Такие действия учителя относятся к частично-поисковому или эвристическому методу.

Сущность этого метода состоит в том, что учитель, поставив проблему, малодоступную для самостоятельного решения, делит ее на подпроблемы и серией взаимосвязанных вопросов или аналогичных облегченных задач включает учащихся в процесс выполнения отдельных шагов хода решения. Ученик не планирует всего решения, как при исследовательском методе, не выполняет всех этапов учебного исследования, а решая задачу под непосредственным руководством учителя, самостоятелен только на отдельных этапах этого исследования.

Не всегда учитель ставит проблему с самого начала. Он может серией наводящих

вопросов подвести учащихся к решению сформулированной в конце беседы проблемы.

Эвристический метод реализуется в разных формах. Так, поставив или сформулировав задачу и встретив затруднения учащихся, учитель ставит вопрос в более легкой форме или дает аналогичную, но более легкую задачу. В другом случае он делит эту задачу на 2—3 подзадачи, решив которые учащиеся переходят к основной. В третьем случае учитель дает дополнительные данные к задаче, тем самым сокращая поле поиска.

Наиболее выразительной формой этого метода является эвристическая беседа по истории, которая уже была освещена в литературе (Вагин А. А., Сперанская Н. В. Основные вопросы методики преподавания истории в старших классах. М., 1959, с. 171-172; Дидактика средней школы. М., 1975, с. 164-166; Лернер И. Я. Проблемное обучение. М., 1974, с. 40-41), но пока не получила должного распространения на практике.

Суть эвристической беседы в том, что для поиска учениками решения какой-либо проблемы учитель выстраивает серию взаимосвязанных и вытекающих один из другого вопросов. Все или большинство этих вопросов представляют небольшие подпроблемы, решение которых ведет к решению основной проблемы. Иногда нужны параллельные ряды вопросов, на каком-то этапе смыкающиеся друг с другом.

Беседа может состоять из сплошной цепи вопросов, а может сочетать ее с параллельным рядом вопросов, если, например, надо вспомнить дополнительный материал и решить на его основе небольшую проблему, чтобы полученную информацию связать с основной цепью. В младших и средних классах используются беседы, состоящие из одного ряда вопросов. В старших классах они могут быть сложнее.

И, наконец, метод проблемного изложения, состоящий в том, что учитель ставит проблему и цепью рассуждений, изложением материала раскрывает решение этой проблемы так, чтобы показать противоречивый ход решения, трудности, которые встречаются на пути, способы и варианты их преодоления. Он должен показать всю противоречивость и сложность процесса познания, его подчас извилистый путь.

Необходимость проблемного изложения вызвана тем, что решение подобных задач при исследовательском и эвристическом методах возлагает значительную часть трудностей процесса познания на учащихся. Поэтому уровень доступности этой работы для учащихся должен быть максимальным. Иными словами, задачи не должны быть легкими, но принципиально доступными каждому. В связи с этим учителю надо дифференцировать задачи, создавать их варианты для учащихся разной подготовки. При этом условии, однако, учащиеся не видят эталона доступного им потолка культуры мышления, не видят перспективы, цели, к которой в этой области они должны стремиться, не знакомятся с образцами научного познания. Это раскрывается в проблемном изложении, которое на разных ступенях обучения приобретает свой уровень. С примером проблемного изложения в средних классах можно познакомиться в журнале «Народное образование», 1969, № 7 (Приложение), где оно показано на материале восстания Уота Тайлера. Особенно необходим этот метод в старших классах.

В реальной практике обучения проблемное изложение по мере развития учащихся можно сочетать с частично-поисковым методом. Учитель останавливает свой рассказ и предлагает ученикам высказать предположение или сделать вывод, или поставить вопрос по существу изложения. Тем самым ученики становятся соучастниками движения учительской мысли, тем более что проблемное изложение по своей природе вынуждает следить за ходом рассуждения учителя, контролировать его логичность и последовательность.

Таковы дидактические методы обучения, которые можно применять в обучении

истории. Методика может детализировать эти методы, различно сочетать их элементы, воплотить каждый метод или их сочетания в разных приемах, но во всех случаях они уложатся в описанные пять методов, поскольку последние выведены из видов содержания образования и способов их усвоения. Легко заметить, что все известные и привычные в обучении истории методы не выходят за рамки выше перечисленных. Рассказ, объяснение или лекция могут быть информативными, тогда это объяснительно-иллюстративный метод. Но они же могут быть и проблемными, тогда это проблемное изложение. Беседа может состоять из вопросов, требующих только воспроизведения знаний, и в этом случае речь идет о репродуктивной беседе. Но она может быть и эвристической. Картина может быть использована для информации, для постановки вопросов на воспроизведение и для создания проблем. Документ может быть дан для иллюстрации и пополнения информации, но он может служить предметом упражнений и для воспроизведения информации — репродуктивный метод. Если же ученикам предлагают по документам сделать самостоятельно небольшое изыскание— „исследовательский метод, а если с помощью учителя — эвристический метод.

Других вариантов нет. <...>

Методы делятся на приемы обучения. Их множество, и каждый учитель изобретает, находит свои. Но все они относятся к одному или нескольким указанным выше методам.

Смысл изложенной системы дидактических методов состоит в том, что они дают учителю возможность истолковать, осмыслить каждый свой конкретный прием или их сочетание в целостной методике. Они помогают учителю контролировать полноту использования методов в своей практике, продумать, когда и в связи с каким материалом применить тот или иной метод, и как в связи с этим перестроить прием обучения.

Указанные методы выполняют воспитательную функцию, если в процессе их применения учитывается эмоциональный фактор, т. е. условия, соблюдение которых вызывает у учащихся интерес к предмету и познавательную потребность, делает учебное познание значимым для них.

Процесс обучения истории в целом. Выше были охарактеризованы отдельные виды содержания образования на дидактическом уровне, способы их усвоения и методы обучения. Это было необходимо, чтобы выяснить каждый элемент или шаг процесса обучения. Когда читатель после этого встретится с описанием урока или реальным уроком, в первую очередь своим, он сможет его осмыслить по элементам. Готовясь к уроку, учитель учтет все эти элементы. Но на эти элементы урок еще надо разложить. В реальной жизни они все перемешаны и часто причудливо сочетаются. Представим себе отрывок текста учебника, где указаны не все связи, а ученику для его понимания надо что-то вспомнить, а где-то и продумать заново. В этом случае ему придется применить три способа усвоения. Если же сам ученик не сможет этого сделать, учитель должен обеспечить такое усвоение, т. е. полностью или частично применить три метода. Такой отрывок тоже представляет не один вид содержания, а три его вида — информацию, воспроизведение старого и добывание в ходе поиска нового знания.

Иными словами, обучение как целостное явление должно быть организовано как определенный порядок совмещения видов содержания образования, способов усвоения и методов обучения. Это не значит, что всегда, в каждый момент обучения действуют все перечисленные методы. На том или ином этапе может применяться один из видов содержания или один способ усвоения внутри того или иного метода обучения. Но в этом случае процесс обучения может оказаться незавершенным.

Процесс обучения считается завершенным и полноценным, если он проходит через все уровни усвоения, вбирает все виды содержания и все методы обучения в

соответствии со степенью обучения и уровнем развития учащихся. Принципиальная схема современного процесса обучения включает в себя предъявление новой информации объяснительно-иллюстративным методом, привитие навыков и умений путем репродуктивного применения усвоенных на первом этапе знаний и творческое применение этих знаний и умений, сопровождающее все три этапа эмоциональное воздействие на ученика. По этой схеме протекает обучение, начинающееся заново. Как только у учеников сложился какой-то фонд знаний, умений и опыта творческой деятельности, дальнейший процесс может начаться с новых, более сложных упражнений или творческих задач, несущих в себе новую информацию и т. д. В ходе урока эти элементы могут чередоваться по-разному, но, разумеется, не по желанию учителя, а в соответствии с логикой содержания материала и способов его усвоения.

Принципиальная характеристика процесса обучения должна быть дополнена описанием его закономерных этапов, к числу которых относят постановку задачи, предъявление новой информации, закрепление ее и способов деятельности, контроль и оценку, обобщение и систематизацию. В психологии и педагогике давно доказана необходимость всех этих этапов, о чем знает каждый учитель. Но эти этапы не вносят никаких изменений в понимание содержания и методов обучения. Так, закрепление может быть осуществлено посредством проблемных задач, т. е. исследовательским методом или в форме эвристической беседы, т. е. частично-поисковым методом.

Контроль и проверка осуществляются устно, письменно или с помощью технических средств. Но это могут быть или репродуктивные задания, или творческие.

Систематизация может быть проведена при помощи рассказа учителя или показа кинокартины, т. е. объяснительно-иллюстративным методом, а также широкоохватной творческой задачи или беседы, требующей осмысления пройденного материала. Тогда это исследовательский или эвристический метод.

Последний раздел данной главы о целостном процессе обучения показал, что во всех случаях его протекания дидактическая характеристика содержания, способов усвоения и методов обучения помогает понять его элементы и детали.

Формирование исторического мышления как части содержания исторического образования подчиняется законам осуществления целостного процесса обучения, его методам и этапам. Историческое мышление воспитывается в ходе всего процесса обучения и всеми его средствами.

Глава III.

РАЗВИТИЕ МЫШЛЕНИЯ ПРИ ПРЕДЪЯВЛЕНИИ НОВОЙ ИНФОРМАЦИИ

Развивается ли мышление усвоением знаний? Никакое обучение, в том числе истории, невозможно без предварительного создания у учащихся первоначального фонда представлений и знаний. Эта функция возлагается на учителя (автора учебника), ибо при обучении никто другой не может ввести учащихся в содержание новой для них темы. Мы говорим о новой информации, потому что бытующее в методике понятие «изложение знаний» неправомечно. «Изложить» или «сообщить» знания невозможно. Можно только изложить, предъявить информацию, материалы, которые, будучи усвоенными, становятся знанием личности. Знание — это свойство личности и вне личности или совокупности личностей не существует.

Ввиду большой роли словесного изложения информации на уроках истории, т. е. объяснительно-иллюстративного метода средствами слова и наглядности, возникает несколько важных для нашей темы вопросов: в какой мере приобретение знаний как следствие восприятия учениками в готовом виде предъявленной им информации развивает их мышление? Формируют ли сами по себе знания новые

познавательные структуры учащихся? Вызывают ли они сдвиг в умственном развитии учащихся?

Чтобы понять поставленные вопросы, обратимся к тексту, содержащему историческую информацию, и попробуем представить себе, какие познавательные структуры он в себе несет и способен формировать. Например, текст учебника, относящийся к раннему этапу исторического образования, когда ум учащихся еще не перегружен ни информацией, ни познавательными структурами.

Так, в учебнике истории древнего мира (V кл.) один из ранних текстов посвящен возникновению рабства. Вот этот текст (для удобства дальнейшего рассмотрения каждое предложение обозначается номером).

«1. Почему появилась возможность эксплуатировать людей? 2. Первобытные охотники едва обеспечивали себя пищей. 3. Даже маленькие дети и старики должны были добывать ее. 4. Не было выгоды заставлять работать на себя других людей: все, что они добывали бы своим трудом, ушло бы на их пропитание. 5. Земледелец в Египте создавал своим трудом больше продуктов, чем добывал охотник. 6. Плодородные почвы долины Нила давали хороший урожай. 7. Человек мог вырастить здесь хлеба и скота больше, чем было необходимо для его пропитания. 8. Сбранного урожая не только хватало для тех, кто работал в поле, но оставался и некоторый излишек. 9. Стало выгодным заставлять человека работать, чтобы отнять у него этот излишек. 10. Отобранный хлеб и скот можно было обменять на медь, золото, серебро и на изделия ремесленников. 11. В Египте с развитием земледелия появилась возможность эксплуатировать людей. 12. Эксплуатировать людей — значит забирать себе то, что произведено их трудом. 13. Эксплуатация — присвоение того, что создано трудом других людей».

Каждая фраза несет не только определенную информативную нагрузку, некоторые из них способны обнаружить мыслительную деятельность, которая привела к этой информации или вызвана ею. Первое, заглавное предложение содержит форму вопроса и тем самым может побудить мысль, ищущую ответ на поставленный вопрос. В нем скрыта мысль о том, что явления реализуются, поскольку они объективно возможны. Второе предложение несет только информацию и никакой мысли само по себе не вызывает, если ученик не соотносит его с прежними знаниями. Условимся, что анализу подвергается только данный текст и его возможности породить мыслительную деятельность. Третье предложение, подобно 2-му, несет только информацию и вместе с тем конкретизирует второе, имеющее всеобщее значение, т. е. касается всех первобытных людей. Четвертое указывает на следствие фактов, изложенных во 2-м и 3-м высказываниях, и в принципе способно породить мысль о причинно-следственной связи. Оно же содержит структуру объяснения невыгодности эксплуатации других людей.

Предложение 5 содержит противопоставление египетского земледельца первобытному охотнику, а 6-е, 7-е и 8-е объясняют причину явления, о котором говорится в 5-м, а 9-е информирует о следствии предшествующих трех предложений. Предложение 10, помимо носителя новой информации, является отдаленным следствием ранее упомянутых явлений. Чтобы его понять, надо выстроить ряд последовательно взаимосвязанных явлений: плодородие египетской почвы — богатый урожай — излишек зерна и скота — его увеличение за счет бесплатного принудительного труда — обмен излишков на изделия ремесленников.

Предложение 11 обобщает 10-е и еще раз подчеркивает уже предполагаемое ясным понятием возможности. Два последних предложения содержат структуру определения.

Итак, весь отрывок, помимо предметной информации, в явном или скрытом виде содержит основу для образования интеллектуальных структур (в порядке

последовательности текста): вопроса, идеи объективной возможности явления, конкретизации, непосредственного следствия, объяснения, противопоставления причинной связи, опосредствованного промежуточными суждениями (явлениями) следствия, обобщения и определения.

Взятый почти наугад текст оказался весьма богатым по своим формальным структурам, т. е. тем познавательным действиям, которые он способен породить у зрелого, мыслящего ума.

В рассматриваемом отрывке для нашей цели, т. е. для вопроса о развитии мышления, важны не только собственно мыслительные структуры. Поскольку речь идет о мышлении на предметном историческом содержании, то столь же важно содержание идей, кроющихся за прямым смыслом текста. Основная идея состоит в том, что социальные явления порождены экономическими причинами: рабство или возможность эксплуатации порождены в конечном счете возникновением земледелия. Из других идей можно указать на идеи роста производительности труда, разделения труда между земледельцами (скотоводами) и ремесленниками.

Внимательно рассмотрев изолированный текст, можно поставить определяющий для проблемы роли изложения учителем учебной информации вопрос: порождает ли усвоение данного и подобного рода текстов те интеллектуальные структуры, которые, как мы видели, заложены в тексте? Может ли ученик сам извлечь структуру вопроса, объяснения, определения? Возникнет ли у него идея причинно-следственных связей? Породит ли текст готовность ученика к опосредствованному выведению следствия через ряд звеньев? Появится ли у него самая мысль о взаимосвязи социальных и экономических явлений? Сформируются ли у него понятия производительности труда и разделения труда? Возникнет ли все это в сознании учащихся, если даже они усвоят много подобных текстов?

Ответ на эти вопросы неоднозначен. Но в основном совершенно очевиден отрицательный ответ — ученику непосильно осознание формальных и содержательных структур текстов и информации, если эти структуры не обнажены в явной и сформулированной форме. <...> Не говоря уже об ограниченности у учащихся практики, совершенно очевидно, что при всей частоте фактического повторения логических фигур и конкретного воплощения обобщений в текстах, устных или письменных, сами учащиеся их осознать не в состоянии. Отдельные логические фигуры, относительно явно представленные в тексте, могут быть усвоены эмпирически, учащиеся начнут ими намеренно пользоваться, не осознавая их природы. Уровень их применения будет невысок, т. е. достаточно элементарен. Точно так же обстоит дело с усвоением методологической функции содержательных идей. Можно весь курс построить под углом зрения фактического обнажения преемственности культуры и творческого создания культуры народом, но учащиеся к этому выводу сами не придут, если его поэтапно не выразить в явном виде, не поставить перед учащимися этой проблемы. Учащиеся могут неоднократно воспроизводить результаты применения методологических идей, т. е. готовые выводы, воспроизводить движение мысли, подсказанное готовыми текстами в соответствии с этими идеями, но сделать их своим инструментом познания не могут. Об этом достаточно свидетельствует то, что даже вся совокупность методов обучения истории, практикующаяся в школе, не обеспечивает массовой готовности учащихся к самостоятельному оперированию обобщенными историческими знаниями. Вызвано это тем, что учителя часто не используют весь имеющийся арсенал средств развития мышления, в частности не используют всех возможностей изложения.

Изложение учителя, даже самое совершенное, не способно обеспечить необходимый уровень мыслительной деятельности учащихся на материале истории. Но без изложения учителя, соблюдающего определенные условия, не могут быть

созданы необходимые предпосылки развития мышления. При этом под изложением понимается не только обширный устный рассказ, но и предъявление письменного текста, краткое указание или объяснение, комментарий звукового кинофильма, осознанный зрительный ряд в кинофильме и диафильме и т. д., т. е. всякую информацию, воплощенную в словах и образах.

Такое изложение информации может в необходимой мере содействовать развитию мышления, т. е. обеспечить начало формирования познавательных структур, если оно использует три свои возможности.

Первая из них, как это видно из рассмотренного текста учебника, состоит в том, что он включает в свой состав отражение познавательных структур. Это делается постоянно, и вопрос заключается только в определении содержания структур и идей, заключенных в тексте на той или иной ступени обучения. Данное средство изложения приводит к эмпирическому усвоению отдельными учениками отдельных структур и воспроизведению их в сходных ситуациях.

Вторая возможность устных или письменных текстов предусматривает раскрытие в них в развернутом виде фактической процедуры того или иного мыслительного акта на конкретном содержании. Сама процедура не обозначается и не объясняется.

И наконец, третья возможность изложения — предъявление норм мышления, открытым текстом с рассмотрением способа их реализации. Используя тот же устный текст, учитель включает в него прямые указания на необходимость постоянного выяснения причины и следствия явлений, указывает способ, пригодный в данном случае, или другие способы, применяемые в новых ситуациях. То же касается сравнения или использования значимой обобщающей идеи. <...> Третий вариант изложения создает ориентировочную основу для дальнейшей деятельности учащихся в ходе выполнения заданий учителя или при необходимости помогает им самостоятельно определять направление деятельности.

Может возникнуть мысль: а не лучше ли использовать третий путь в качестве единственного и ведущего прямо к цели? Но это только так кажется. Без определенных навыков встречи с теми или иными формальными и содержательными структурами (сравнением и причинной связью, ролью материальных условий) прямая ориентировка либо не достигнет цели, либо требует больших усилий. Кроме того, мы здесь рассматривали очень простые случаи, часто лежащие на поверхности. При изучении сложных познавательных действий можно убедиться в том, что начинать с раскрытия сущности той или иной структуры до встречи с ними учащихся на эмпирическом уровне нецелесообразно. И наконец, даже после предъявления в явном виде того или иного обобщенного действия неизбежно внесение в текст конкретных проявлений этого действия. Их требуют само содержание учебного материала, условия усвоения и то обстоятельство, что ни одно обобщенное правило не может показать всего богатства конкретных вариантов его реализации.

Таким образом, излагая учебный материал, предъявляя его в разных формах — изобразительной, натуральной и словесной, учитель должен предусмотреть для каждого урока и каждой темы состав познавательных структур, которые он внесет в текст изложения в одном из трех вариантов. Для каждого целого курса предмета важно установить всю совокупность структур, подлежащих включению в изложение.

<...>

Чтобы понять природу полноценного изложения учителем учебного материала, надо заметить, что содержание изложения соответствует желаемому содержанию знаний учащихся. Учитель говорит о том, что должно быть по его замыслу усвоено его аудиторией. Для этого у учителя должно быть правильное представление о том, что должно быть усвоено, каким способом усвоено, и о том, как изложить, чтобы желаемое содержание материала было усвоено учащимися.

Структурирование знаний и мышление.

Для развития мышления очень важно проследить, как структурируется весь излагаемый материал, раскрываются способы исторического познания и реализуется диалектическая логика при предъявлении содержания и способов познания исторического процесса.

Структурирование материала при изложении означает представление информации в ближайших, а затем во все более отдаленных существенных связях. Важные процессы объясняются так, что становятся ясными их механизмы. Освещаемый объект представляется элементом более обширной системы и в доступных случаях сам характеризуется как система взаимосвязанных элементов.

Структурированию подлежит как каждая тема, так и целостная эпоха, освещаемая в курсе. Оно осуществляется постепенно и завершается в конце темы или раздела на повторитель-но-обобщающих занятиях. Подробно это будет показано на примере целой темы в последней главе. Сейчас важно осознать идею структурирования знаний в ее конкретном воплощении.

<...> Структурированию знаний по отдельным темам может предшествовать и сопутствовать структурирование знаний по более общим аспектам истории. Так, еще в V классе учащиеся могут узнать, что, описывая какое-либо историческое событие, надо ответить на следующие вопросы: кто (что), где, когда, как, почему? Постепенно ученики привыкают к такому порядку, и некоторые из этих вопросов приходится обходить только в том случае, если ответы на них заведомо известны.

<...> Задача развития мышления ставит перед учителем ряд вопросов о конкретных способах построения изложения. В общем виде принцип, лежащий в основе этих способов, можно определить как раскрытие исторического процесса на теоретическом уровне. Это вовсе не означает всегда обобщенное изложение, движение от общего к частному, хотя на определенных этапах оно бывает совершенно необходимо. Под теоретическим уровнем изложения понимается такое, при котором и описательный, конкретный материал излагается под углом зрения осознаваемого учителем теоретического обобщения, к которому предстоит подвести ученика. Конкретный материал в таком изложении должен отражать обобщенные понятия и связи между ними, обеспечивающие в дальнейшем теоретическое понимание изучаемого материала, а пока просто понимание существенных связей внутри описываемых конкретных фактов. Представляется необходимым даже на самом раннем обучении истории найти формы отражения и объяснения связей. Практикующееся описание быта, событий, процессов вне раскрытия их происхождения, внутренних связей и механизма изменений создает на начальных этапах обучения стереотип описательного, эмпирического мышления. Описательное изложение исторических событий или черт эпохи, сведение его к фиксации последовательности и рядоположенности событий неприемлемы в VII—X классах.

Даже теоретическая, обобщенная характеристика вне связей между элементами излагаемого содержания и раскрытия истоков явления слабо влияет на развитие мышления. <...>

Изложение учителя призвано показать эталон хода мышления, выполнения мыслительных действий. Необходимо систематически показывать образцы аналитико-синтетического мышления. Этому постоянно содействует часто применяемый рассуждающий стиль речи учителя. Вообще, видимая для учащихся постоянная работа учительской мысли по ходу изложения — крайне важное условие становления стиля и образа мышления его слушателей.

Аналитико-синтетическая деятельность учителя нередко может найти яркое воплощение при предъявлении исторического документа. В учебнике новой истории для IX класса в конце VI главы приложено заявление президента США Мак-Кинли о

Филиппинах. Документ нетруден для учащихся, многие наблюдения лежат на поверхности и поэтому легко им доступны. Возникает соблазн дать его классу для самостоятельного анализа. Но вместе с тем может быть целесообразнее на ясном, легком документе показать более глубокий анализ учителя.

<...> Важным условием рассуждающего изложения учителя является раскрытие сущности объекта с разных сторон. В ходе изложения это может производиться двумя путями: а) постепенным, на протяжении длительного времени и с перерывами, обнажением разных аспектов одного и того же явления, например роли империализма на разных этапах новой и новейшей истории; б) последовательным разносторонним рассмотрением явления на одном уроке. На протяжении курсов истории оба пути переплетаются, но при этом важно, чтобы первый путь, по мере показа новой стороны явления, сопровождался напоминанием и актуализацией уже известных сторон. Наряду с этим второй путь должен вводиться достаточно рано с показом познавательной сущности производимого анализа. <...>

Неоднократная практика такого разностороннего анализа приучает учащихся к пониманию этого приема, а затем и воспроизведению его. По мере подготовленности учащихся учитель дает задания разным ученикам рассмотреть по одному аспекту связей с последующим коллективным обобщением всех ответов. На определенном этапе учитель такой всесторонний анализ, пусть воспроизводящего характера, может поручать одному из учеников, соблюдая при этом принцип доступности и постепенно возрастающей сложности. <...>

Задача изложения состоит в том, чтобы на многих примерах описания и объяснения разной степени обобщенности сразу или при удобном случае показывать, какую познавательную функцию может выполнить описание или объяснение явления. Вместе с тем важно показать, что познание отражает реальное развитие.

В школьном курсе истории далеко не часто удается раскрывать эвристическую функцию каждого знания, т. е. что и как можно познать или понять с помощью того или иного знания в последующем материале. Но там, где позволяет материал, где перекликаются проблемы, имеющие сходные решения, этой возможностью надо пользоваться. И чем обобщеннее знания, тем чаще открывается такая возможность. При этом не всегда обязательно предвосхищать роль данного знания для проблем, предстоящих в следующих темах. Можно идти обратным путем, т. е. при изучении последующих тем показать эвристическую роль уже усвоенных знаний. <...>

Глава IV.

ФОРМИРОВАНИЕ УМЕНИЙ И УСТАНОВОК В ОБЛАСТИ МЫШЛЕНИЯ

Применение знаний — условие развития мышления.

Всякое знание истории, как первично усвоенная информация, реализуется, если оно применяется в совокупности с другими знаниями, т. е. в связи и для осознания другой информации. Уровни этого применения могут быть совершенно различны, но само применение полученной информации — необходимое условие ее первоначального осмысления и все более глубокого усвоения. Даже если ученик пересказывает только что услышанное или прочитанное, уместно включая при этом одну мысль в ряд знакомых других, он тем самым элементарно применяет знание этой мысли, поскольку связывает ее с содержанием других. Но пересказ есть повторение чужой мысли, и выявляемая при этом связь идей может быть несущественной. Уровень применения знания становится выше, если ученик с помощью учителя, а то и самостоятельно находит такую легко опознаваемую связь.

Например, ученикам V класса после первых уроков известно, что орудия труда первобытных людей были крайне примитивными и малопродуктивными. Это информация, которую они получают от учителя и из текста учебника. Но когда учитель спрашивает, почему первобытные люди часто голодали, только немногие из учащихся используют указанную информацию для ответа на поставленный вопрос. В практике обучения это объясняется тем, что они наряду с данной единицей информации получили еще ряд единиц и при ответе на вопрос им надо было выбрать нужную информацию из ряда уже известных мыслей. Первоначально эта задача трудна для учеников даже при несложности опознания мысли, наиболее подходящей в данном случае. Но если указанный вопрос непосредственно поставить после предъявления данной информации, то для ответа ее применяют тоже немногие. Причина в том, что само соотнесение содержания вопроса и наличной информации есть особое действие, которое надо усвоить в процессе выполнения многих упражнений.

Приведенный пример иллюстрирует факт, что каждое мыслительное действие предполагает оперирование каким-либо предметным содержанием (в рассмотренном случае — примитивность орудий труда и частый голод), и формальную сторону действия, пригодную для многих сходных ситуаций (в данном случае соотнесение двух фактов, опознание их связи). В процессе обучения истории всегда, на каждом уроке, нужно иметь в виду как совокупность действий с конкретным содержанием данного урока, так и формальные операции, умения, которые предусматриваются этими конкретными действиями. Одни без других невозможны, вторые (формальные) постигаются в ходе первых (предметно содержательных), но различать их надо непременно. В противном случае может оказаться, что учащиеся не готовы к применению данных знаний в нужном учителю направлении только потому, что они не подготовлены к осуществлению формальных операций опознания, соотнесения, выделения существенного, сравнения и т. д.

Второй уровень усвоения, о котором шла речь во II главе — применение знаний по образцу в сходных и легко опознаваемых ситуациях — необходимо готовить в двух аспектах: определять, какие действия по применению содержания темы данного урока или понятия нужны для их усвоения на нужном уровне глубины, и какие формальные мыслительные операции при этом ученикам нужно выполнить. Если к каким-либо вторым операциям учащиеся не готовы, то их надо подготовить на любом другом материале и затем перейти к действиям с основным содержанием.

Для понимания сказанного выше надо решительно отказаться не только от точки зрения, но и от внутренней, психологической установки на сведение содержания образования по истории только к накоплению знаний. Такое представление в сознании многих учителей еще сохраняется, но практика обучения из этого исходить не может, так как деятельность по усвоению материала требует как знаний, так и умений. Неосознанность полного состава элементов содержания исторического образования влечет за собой невнимание к построению деятельности учащихся и, следовательно, приводит к формальному усвоению.

<...> Во многих методических покурсовых пособиях идет речь только о знаниях. В, общих методиках последних лет уделяется большое внимание навыкам и умениям, но только применительно ко всему учебному предмету или его значительной части. Покурсовых и потемных программ формирования умений нет. Не осознан факт, что способы деятельности в обучении истории могут и должны рассматриваться под двумя углами зрения. С одной стороны, это способы деятельности, становящиеся общими умениями, для всего учебного предмета: анализ, синтез, абстрагирование, составление плана и т. д. С другой стороны, это способы оперирования конкретными знаниями и понятиями. <...> общие способы деятельности не формируются без операций с конкретными знаниями. В то же время усвоение общих способов

деятельности или обобщенные умения недостаточны, чтобы обеспечить необходимые конкретные умения и навыки. На ограниченном материале можно научить аналитико-синтетической деятельности, но не обеспечить умения разносторонне пользоваться понятием или его признаками.

Планируя работу по теме в целом или по отдельному уроку, следует иметь в виду три группы действий, подлежащих усвоению учащимися: а) действия по первичному усвоению информации (фактов, понятий); б) действия по последующему применению усвоенных конкретных знаний; в) действия по усвоению общих способов деятельности, не обязательно сопрягающихся с данной темой (план, конспект, составление схемы и пр.). Эти три группы действий не всегда можно совместить и слить воедино. Но при возможности этого слияния следует помнить о трех группах действий для каждой темы, чтобы учесть их функции в целостной системе курса и учебного предмета. <...>

Для достижения указанной цели надо иметь в распоряжении методики обучения истории в целом и по каждому курсу в частности различные виды заданий по каждому элементу исторического мышления для того, чтобы учитель мог их применять, по мере развития учащихся, в разных сочетаниях. В данной главе говорится о заданиях, предполагающих показ учителем способа их выполнения или его объяснение учащимся, упражнения в воспроизведении указанного способа на материале, использованном учителем или очень близком к нему.

Воспроизведение — одно из важных условий не только прочности усвоения, но и его осознанности, если это воспроизведение преобразующее или вариативное.

В методике обучения истории неоднократно делались успешные попытки создать перечни видов заданий по разным поводам (виды заданий на преобразующее воспроизведение см.: Методика обучения истории в средней школе. М., 1978, ч. I, с. 178; виды заданий к работе с документами, на самостоятельную работу с материалом домашних заданий см.: Лернер И. Я. Изучение истории СССР в IX классе. — Вопросы активизации познавательной деятельности учащихся. М., 1963, с. 70-71, 91-92, 116-117, 123-124; Лернер И. Я. Содержание и методы обучения истории. М., 1963, с. 68-74, 81-82). Будучи действенными и в настоящее время, они обладают одним недостатком — там не рассматриваются вопросы развития мышления на материале истории с разных, по возможности со всех сторон.

В данной книге сделана попытка построить перечень видов заданий под разным углом зрения с целью помочь учителю координировать различные задания, которые он дает ученикам на уроках или в качестве домашнего задания. Перечни должны позволить ему сочетать задания разных видов или совмещать их в одном, наполняя конкретным историческим содержанием.

В основе типологий заданий лежат основные компоненты исторического мышления, рассмотренные в I главе.

Задания на усвоение норм правильного мышления

1. Полностью воспроизвести воспринятый устный или письменный текст.
2. Кратко изложить устно и письменно воспринятый текст.
3. Изложить содержание картины или кинофильма.
4. Озаглавить текст, его часть или наглядное пособие.
5. Сформулировать определение по близкому описанию, данному учителем или в книге.
6. Выделить отдельные признаки, а затем совокупность признаков исторического явления по его описанию.
7. Воспроизвести сравнение двух и больше объектов своими словами.
8. Произвести сравнение сходных объектов в сходных условиях. -
9. Воспроизвести обобщение своими словами.
10. Обобщить признаки и свойства сопоставленных явлений.

11. Расчленить объект на его элементы или виды по подробному описанию.
12. Воспроизвести классификацию объектов по тому или иному признаку, изменяя признаки последующей классификации.
13. Воспроизвести сопоставление аналогично проведенному учителем или в тексте учебника.
14. Воспроизвести систематизацию ряда однотипных или соотносимых разнотипных явлений.
15. Воспроизвести раскрытие общего на основе цепи конкретных явлений, конкретизировать общее.
16. Воспроизвести логику умозаключения (выводов) на основе ограниченного ряда фактов и суждений, а затем более длинного ряда.
17. Воспроизвести доказательство, данное учителем или в тексте, первоначально прямое, а затем и косвенное, основанное на постепенно удлиняющейся цепи рассуждений.
18. Систематизировать приведенные учителем или в тексте доказательства.
19. Воспроизвести устный или письменный текст с неоднократным изменением цели изложения по указанию учителя (изменение вопросов, объяснение товарищу, конспектирование, информация, реферирование и т. д.).

Здесь названы виды заданий такого типа без расчленения каждого из них. Учитель легко поймет, что любое задание можно усложнить. Так, можно предложить воспроизвести систематизацию по одному параграфу, нескольким параграфам, по учебнику и статье в книге для чтения, по 2—3 статьям. Сравнения или доказательства можно осуществлять не только приведенные учителем, но и сходные, подобные, развивая при этом определенную самостоятельность ученика. Здесь не приводятся конкретных примеров заданий данной группы, ибо они в изобилии имеются в упоминавшейся книге Н. И. Запорожец о развитии умений и навыков, в «Методике обучения истории древнего мира и средних веков в V—VI классах», 1970, «Методике обучения истории в средней школе», ч. I и II, 1978 и во многих других методических пособиях. В данном случае наша задача состояла в попытке систематизации заданий под логическим углом зрения. Важно, чтобы учитель сам умел конструировать варианты заданий на каждый из приведенных видов.

Для большей действенности все виды задания, помимо построения на конкретном историческом материале, должны быть обращены на воспроизведение свойств исторических объектов (событий, процессов и т. д.), их форм проявления, функций, причин, следствий, состава их элементов и связи между элементами. В течение всех лет обучения надо научить учащихся пониманию причин и следствий, целей и средств, части и целого, общего и частного, необходимого и случайного, абсолютного и относительного, предмета и его качества, субъекта и объекта действия. В реальном обучении истории все эти связи неизбежно себя проявляют. Но если учитель их не осознает, то он их вводит недостаточно часто, не выявляет открыто, не привлекает к ним внимание учащихся. Поэтому все или многие из указанных связей проходят даже на эмпирическом уровне мимо сознания учеников. Учащимся недостаточно только четко осознавать все эти связи и уметь их перечислить или определить. Необходимо, чтобы они стали частью интеллектуального багажа школьников, сделать их достоянием общего образования. Напомним, что учитель в ходе изложения сам должен показать образцы этих связей, на определенном этапе сделать их явными и во всех случаях требовать их воспроизведения учениками.

Показывая связи, учитель первоначально выявляет отдельные из них порознь, а затем постепенно объединяет эти связи в пучки, показывая их соотносимость и взаимодействие. Нужно постепенно научить ученика пониманию многосторонности и

многообразия этих связей. <...>

Примером задания на преобразующее воспроизведение является задача на обобщение, даваемая после изучения какого-либо раздела или курса. Например, обобщить все существенные изменения, происшедшие в России в результате перехода к капитализму в области социальных отношений. Ученику приходится сводить воедино знания, накопленные в ходе изучения курса.

Другая группа способов деятельности, которую надо сделать достоянием учащихся и которая требует специальной работы, относится к Методологическим знаниям. Задача состоит не только в соблюдении учениками этих норм, например, изучая явление в его конкретных условиях, но и в стремлении их к такому изучению. Очень важно постепенно формировать у учащихся установку на обязательное соблюдение подобных норм. Такие установки являются результатом всей совокупной деятельности учителя и учащихся. <...>

Задания на усвоение методологических знаний.

Обратимся к типологии заданий, обеспечивающих познавательные установки исторически мыслящей личности — гносеологические установки. В свете сказанного в I главе можно назвать следующие виды заданий на:

1. Всестороннее описание события, явления или процесса, многостороннюю их характеристику.
2. Выяснение причин и условий возникновения исторических явлений.
3. Выявление познаваемости исторических фактов и процессов.
4. Осознание, закономерностей истории и их применения для объяснения исторических фактов.
5. Соблюдение принципа историзма, генетический подход к явлениям и осмысление периодов развития.
6. Осмысление тенденций исторического развития.
8. Признание и привлечение практики в качестве критерия истинности исторического познания.
9. Извлечение уроков прошлого для современности и сопоставление прошлого и современности. <...>

Педагогический анализ процесса усвоения методологических знаний, не противоречащий логическому анализу, обнаруживает два важных обстоятельства.

Первое из них состоит в том, что в отличие от научного познания можно усвоить некоторую систему идей, способных выполнять функцию познавательного инструмента и не уметь ими пользоваться в качестве таковых. Поэтому недостаточно заданий только на применение этих идей, чтобы привить установку на их самостоятельное использование в качестве методологических. Для этого нужны особые задания, направленные на обогащение познавательных (гносеологических, эвристических) функций теоретических идей. Важно обращение к тенденциям и извлечение уроков прошлого для современности.

Второе обстоятельство, оправдывающее самостоятельность указанной типологии, состоит в том, что в ней говорится не столько об умениях выполнять конкретные действия, сколько о формировании установок личности, обращенных на исторические объекты при их познании. Формирование установок — это воспитание психических свойств личности в данном случае в области познания одного из объектов действительности. Обучение истории направлено прежде всего и в конечном счете на формирование у учащихся определенного социального мировоззрения. Мировоззрение представляет собой не только фиксацию картины исторического развития или состояния общества в данный момент. Оно должно выступать и неизбежно выступает в качестве метода (методологии) познания и осмысления действительности. Задача обучения состоит в том, чтобы применение

усвоенных методологических идей стало готовностью ученика при изучении соответствующей и опознанной им ситуации. На начальных этапах обучения или при его неполноценности такие установки не возникают и могут не возникнуть вообще. В этом случае ученики либо удовлетворяются только полученной информацией, либо конструируют для себя ложное ее толкование.

Формирование установок, соответствующих целям обучения истории, производится в несколько этапов. Во-первых, сообщение учителем информации о сущности и необходимости данной установки и объекте, на который она направлена. Во-вторых, доказательство учителем важности содержания этой установки и упражнения учащихся на эффективное применение соответствующих ей действий. В-третьих, самостоятельное осуществление учащимися действий, соответствующих данной установке, приводящее к удовлетворяющему личность результату. И наконец, в-четвертых, создание ситуаций, связанных с потребностями и интересами личности, успешное решение которых требует переноса данных способов действий. Осуществление этого переноса в лично важные ситуации при решении личностью значимых для нее проблем вырабатывает эмоциональное отношение к эффективности данных действий, т. е. установку. По мере расширения круга знаний и опыта диапазон реализации данной установки расширяется, становится все более произвольным и спонтанным. Так человек привыкает искать причины интересующих его явлений, этапы их развития, становится убежденным в познаваемости интересующих его объектов и т. д.

<...> По мере проведения этой работы порознь необходимо приобщать учащихся к выполнению заданий на преобразующее воспроизведение, каждое из которых требует сочетания действий, предполагаемых разными типологиями. В нашей практике обучения отечественной истории, а также истории древнего мира и средних веков применялся следующий свод заданий, требующих такого преобразующего воспроизведения... Наш перечень типов сводных заданий строго ограничен, так как их нельзя исчерпать — настолько богат конкретный материал и проявляющееся в нем историческое мышление. Нам важно, разъяснив свою мысль, побудить читателя к самостоятельному конструированию подобных и более оригинальных заданий.

Вот этот перечень:

1. В чем состоит разница между уровнем хозяйства, или культуры, или управления государством в России (других странах) таких-то веков?
2. Подготовьте по учебнику или дополнительной литературе и изложите проблему развития металлургии или земледелия, закрепощения крестьян, системы управления государством, развития живописи или военного дела в такие-то века, указав причины перехода от одного этапа к другому.
3. Укажите сходные изученным факты в другой стране, в другое столетие. Во всем ли они сходны, в чем их различие?
4. Соберите по учебнику данные и определите, чем Россия (или другая страна) в такой-то век отличалась от предшествующего.
5. Какие были возможные последствия таких-то событий в данных условиях? Проверьте, каковы они были в действительности.
6. Определите, к какой эпохе относится данное событие или явление. Почему?
7. Дайте характеристику следующим двум историческим деятелям. Что между ними общего и в чем различно?
8. Мог ли такой-то исторический деятель сделать то-то, а если нет, то почему?
9. Какова главная мысль прежнего урока?

Разумеется, нужно учитывать, что каждый тип познавательных заданий имеет свои условия предъявления, в частности то или иное задание допустимо только на определенном содержании.

Подведем некоторые итоги главы. Ее стержневая мысль состоит в том, что

современное обучение истории не может ограничиться только отбором содержания взаимосвязанных знаний из всей совокупности гражданской истории. Как бы хорошо они ни были подобраны, условием необходимого уровня их усвоения является применение знаний, способы которого неизбежно составляют особое содержание, подлежащее включению в систему содержания исторического образования. Указанные способы применения знаний предполагают конкретные способы оперирования фактами, идеями и теориями, а также обобщенные способы умственной деятельности. Всем этим способам деятельности надо учиться, для того чтобы они в результате усвоения стали навыками и умениями.

Чтобы научить указанным способам деятельности, т. е. добиться сформированности навыков и умений, необходимо их разъяснить или показать, а затем на них дать учащимся разного рода тренировочные и вариативные упражнения. Только создав определенный фонд стереотипных умений, можно перейти к организации творческой деятельности, в ходе которой учащиеся творчески применяют и видоизменяют привитые им стереотипы деятельности, а также научатся искать и создавать новые способы деятельности.

Конкретные умения формируются на конкретном предметном содержании. <...>

Более обобщенные умения отчасти формируются стихийно на основе конкретных, до определенных пределов неизбежных. Длительное его применение неэкономно. Как только ученики поняли смысл ряда конкретных действий и успешно осуществили в двух-трех случаях перенос на сходные ситуации, необходимо перейти к предъявлению им обобщенных предписаний и схем, о которых говорилось выше.

Получив распространение в методической литературе, схемы не подвергались еще тщательному исследованию, за исключением малоизвестной учителям диссертации И. М. Грицевского, не получившей отражения в широкой печати. Между тем ясное представление о том, что могут и что не могут дать схемы и точное осознание их функций, совершенно необходимо. Схемы полезны и необходимы, так как они отражают значительный шаг вперед в методике обучения истории. Но только их недостаточно для обеспечения развития мышления учащихся. Каково же их место в этом процессе? Знания по характеру способов их применения делятся на три категории или типа. К первому относятся знания точного правила действия с определенным, совершенно конкретным историческим объектом. Например, чтобы выяснить на основании лука и стрелы, что знали люди, изготовлявшие это орудие, учащимся говорят, что надо выяснить, для чего служили лук и стрелы, из чего и как они изготовлялись, как ими пользовались. После того как учащимся изложены подобные обстоятельства, они могут сделать умозаключения о знаниях людей того времени по каждому пункту.

По мере накопления фонда отдельных однотипных умений учитель переходит к предъявлению схемы, отражающей второй тип применения знаний. Это знание обобщенного предписания действий, как сравнивать, обобщать, определять революционную ситуацию, в какой последовательности характеризовать войну, народное восстание, историческую личность и т. д. В примере с луком как средством охоты и свидетельством знаний учитель дает обобщенное предписание пути определения знаний людей по памятникам материальной культуры. Туда входят следующие пункты: а) определение назначения памятника; б) по назначению определение цели людей, создавших памятник; в) выявление хода и средств изготовления памятника; г) рассмотрение деятельности людей как сознательной реализации их знаний о ее целях, способах и средствах; д) реконструкция знаний, предшествовавших изготовлению памятника.

По данному образцу обобщенного предписания видно, что он применим ко многим материальным результатам деятельности людей и одновременно характеризует один из методов исторического познания.

Третий вид применения знаний обращен на идеи, которые не только отражают какой-либо момент действительности, но и служат принципом мыслительной деятельности. Не указывая точных шагов действий, они направляют мысль действующего в определенное русло. <...>

Рекомендуемые методикой обобщенные схемы выполняют несколько функций. Они, во-первых, относятся ко второму типу знаний и их применения. Каждый пункт схемы показывает характер шагов, их сферу, но предметное содержание и воплощение этих шагов определяет сам ученик. В нашем примере он сам определяет назначение предмета, ход его изготовления и т. д.

Вторая функция так называемых логических схем связана с условиями усвоения конкретной информации о фактах или обобщениях. Ученикам нужны ориентиры для разноски этой информации по более высоким этажам обобщенности. Иначе знания остаются изолированными и неинтерпретированными. Логические схемы указывают эти этажи и ориентиры.

Третья функция схем состоит в том, что они служат опорой при самостоятельном решении проблем, если трудно опознать область, куда конкретные знания должны быть отнесены. Важно подчеркнуть, что схемы являются составным элементом фонда стереотипов деятельности, без которого творчество невозможно.

Наконец, четвертая функция схем заключается в выработке у учеников умения рассказывать как при точном воспроизведении изложения учителя, так и в ходе самостоятельных рассуждений. Полноценное использование схем возможно только тогда, когда ученики вооружены минимумом знаний о процессе и методах познания. Такую полноценность надо обеспечить постепенной информацией учащихся об этих вопросах и упражнениями по типам заданий, о которых шла речь выше.

<...> Все способы формирования умений и установок в области мышления характеризуют познавательные действия, являющиеся одновременно действиями по усвоению знаний и способов деятельности. В методике обучения не осознана, однако, в необходимой мере важность приобретения школьниками умений учиться, или учебных умений. Без них все другие умения, в том числе и познавательные, гораздо менее эффективны. Учебными называются умения, направленные на организацию самим учеником познавательной деятельности, включающей его практические и интеллектуальные действия. Учебные умения обслуживают процесс и способы усвоения знания, но не составляют его непосредственно. Например, намечать план работы над темой — важное умение, но не явление усвоения.

Такие учебные умения нужны для организации всего процесса обучения и очень важны для развития исторического мышления. Их можно подразделить на организационные, практические и интеллектуальные. Главные из них, имеющие отношение к нашей теме, следующие: осознание цели задания, определение средств и планирование деятельности для его выполнения; умение работать с книгами разного типа, составлять конспекты, рефераты и тезисы, обозначать тему и предмет изучения, определять круг существенных вопросов избранной темы, формулировать определения и обозначать по ним признаки определяемого и возможные способы действия; умение точно формулировать мысль, воспринимать и воспроизводить цепь суждений, работать с графиками, картами и таблицами, систематизировать материал различных источников, восстанавливать забытое содержание на основе логических выводов из части этого содержания; умение контролировать свою деятельность, корректировать ее в зависимости от возникших трудностей и обстоятельств, а также оценивать результаты своей деятельности в соответствии с поставленной задачей.

Глава V.

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ НА УРОКАХ ИСТОРИИ

Изучая какой-либо исторический факт, явление или процесс при наличии определенной установки на его осмысление, можно встретиться с двумя принципиально отличными друг от друга путями достижения этой цели. <...> Два метода поиска ответа — репродуктивный и творческий — зависят от степени подготовленности человека, отвечающего на вопрос.

Для учащихся обстановка в ходе обучения складывается еще более сложно. Они знают меньше, имеют недостаточный фонд стереотипов, а некоторые устоявшиеся стереотипы могут даже ввести их в заблуждение. Но при всех условиях у любого мыслящего человека историческое мышление может себя проявить на двух уровнях — репродуктивном и творческом. Внутри каждого могут быть разной степени трудности условия для проявления творческого мышления, которое всегда содержит элементы репродуктивного. Но при этом оба уровня мышления необходимо различать, и ограничиваться достижением только первого уровня недопустимо.

Выпускник школы оказывается в ситуации общения с социальными фактами, живыми или книжными, объяснить которые учитель ему уже не сможет. А выпускнику бывает жизненно важно их осознать. Это может быть факт из газеты или книги, эпизод на профсоюзном собрании и т. д. Если эти факты отличаются от неоднократно изучавшихся в школе, то подростку или юноше понадобятся средства для самостоятельного поиска ответов на возникшие вопросы. Необходимо до такой степени развить социальную активность учащихся и интерес к социальным вопросам, чтобы их потребностью стало осмысление возможно более широкого круга фактов и явлений. Требуется, чтобы они не обходили трудные для понимания проблемы, не отмахивались от сложного, чтобы их интерес к процессу осмысления социальных явлений стал напряженным. Важно, чтобы не ослабевало, а нарастало их стремление к активному участию в решении тех проблем, которые перед ними ставит жизнь.

Формированию личности с такими качествами содействует развитие ее творческого мышления. Обучение творчеству дает инструмент для самостоятельного поиска решения доступных проблем, вооружает аппаратом мышления и включает в процесс такой деятельности, без которой интерес и необходимость в ней у личности невозбудимы. Творчество на материале истории обуславливает наиболее высокий уровень исторического мышления.. Ему можно и должно учить.

Распространенное определение творчества как процесса: создания человеком общественно значимого и качественно нового продукта или явления недостаточно для условий обучения в школе. Учащиеся очень редко создают то, что является новым для общества. Ученики почти всегда решают уже ясные для науки проблемы. Это не только не мешает признанию творчества учащихся, но, напротив, создает условия для успешного обучения процедурам творчества, о которых говорилось как о нерегламентируемых, неалгоритмизируемых видах деятельности.

Ученическое творчество совпадает с научным, конструкторским, изобретательским творчеством по процедурам. Все перечисленные и описанные нами процедуры творчества совершенно идентичны при любом виде творчества. Для учащихся продукт этого творчества тоже отличается новизной, но только субъективной — для них самих. Ведь от того, что одно и то же изобретение создавалось в разных странах и почти одновременно, не лишает каждого из изобретателей права на звание творца. Вместе с тем то обстоятельство, что учитель заранее знает решение проблемы и примерную последовательность процедур на каждом этапе решения, позволяет ему программировать деятельность учащихся и

обучать их этим процедурам, но только методами, не похожими на привычные и распространенные в обучении. Основной метод обучения творческому мышлению исследовательский (см. гл. II). Там же было показано, как решение проблемной задачи приводит к сдвигу в умственном развитии учащихся.

Историческое мышление на творческом уровне предполагает решение учащимися проблемных познавательных задач, содержанием которых является применение методов познания к фактам, событиям, явлениям и процессам исторического развития.

Система проблемных задач — путь к необходимому уровню мышления. Неупорядоченное, стихийное применение проблемных задач в обучении полезно, необходимо, но недостаточно для достижения каждым учеником наиболее высокого и доступного ему уровня творческого мышления. У каждого ученика имеются свои природные задатки и свои возможности достичь того или иного потолка творческого развития. Иными словами, творчески мыслящим человеком в области истории может стать каждый, но потолок возможностей у каждого индивида иной. Надо добиваться, чтобы каждый ученик достигал при обучении максимума возможного для него. Поэтому проблемные познавательные задачи в курсах истории должны составлять не случайную совокупность, а систему. Исследования показали, что эта система должна отвечать пяти показателям, которые нужно разъяснить читателю, предполагая их реализацию на практике. Познавательные задачи давно стали достоянием учителей, но должна быть создана система задач по истории.

Каковы же показатели системы проблемных познавательных задач, призванной обеспечить оптимальное развитие творческих возможностей учащихся?

Первый из них состоит в следующем. Когда учитель решает какую-нибудь задачу или ставит какой-либо проблемный вопрос перед учащимися, эти задачи и вопросы всегда посвящены каким-либо конкретным явлениям — причинам перехода к сельской общине, значению Гуситских войн, отличию противоборствующих союзов накануне первой мировой войны и т. д. Проблемы, посвященные отдельным объектам исторического процесса, называются объектными. Таких проблем неисчислимо множество, так как они могут касаться абсолютно всех изучаемых исторических явлений и фактов. Нельзя ли найти более экономный подход к отбору материала для построения проблем? Такой подход основан на том, что историческое мышление, обращаясь к любому историческому явлению и факту, обсуждает вопросы, решает проблемы и осмысливает их под ограниченным числом углов зрения. Что бы историк ни изучал, что бы каждый человек в истории ни осмысливал, он обращает внимание на следующие стороны изучаемого материала и решает следующие связанные с ним проблемы:

1. Установление причинно-следственных связей исторических событий и явлений.
 2. Определение преемственности между фактами, событиями, явлениями и эпохами.
 3. Определение тенденций развития данного общественного явления или их совокупности.
 4. Выяснение структуры социального объекта и выявление взаимоотношений между его элементами.
 5. Соотнесение явления, факта и эпохи, частного факта и общего хода общественного развития.
 6. Определение этапов и периодов развития явления или эпохи.
 7. Определение типичности единичного и массового явления.
 8. Выяснение и осознание специфики общественного явления и эпохи.
- Установление различного социального смысла сходных явлений в разные эпохи.
9. Установление новых фактов и явлений.
 10. Оценка характера и значения явлений.

11. Извлечение уроков истории из фактов прошлого (раскрытие метода выявления и обоснования типологии аспектных проблем см. в кн.: Познавательные задачи в обучении гуманитарным наукам. М., 1972, гл. 2).

Здесь перечислены проблемы, которые решаются в связи и в отношении каждого или подавляющей массы исторических явлений. Эти проблемы являются сквозными для исторического познания, они отражают отдельные стороны или аспекты исторического процесса и потому названы аспектными. Учащихся надо научить ставить и решать эти проблемы, т. е. понимать, под каким углом зрения надо рассматривать исторические явления и выяснять те или иные вопросы, если они до конца непонятны. Тем самым нет необходимости ставить перед учениками проблемы разного типа по каждому вопросу программы или учебника. Многие проблемы аспектного характера в отношении значительной части учебного материала учитель излагает сам, либо пользуется учебником. В отношении же части педагогически выразительного учебного материала учитель или автор учебника конструирует проблемные задачи для того, чтобы ученики постепенно познакомились с характером решения названных аспектных проблем. Так, учителя неизменно ставят вопросы о причинах, следствиях и историческом значении тех или иных явлений, объясняют степень их прогрессивности и т. д. Гораздо реже встречается в учебной практике раскрытие механизма преемственности исторических явлений или постановка вопросов о тенденциях процессов. Совсем редко рассматривается вопрос о структуре исторических объектов (явлений, фактов, процессов), что крайне важно для осознанного их понимания и для умения учащихся оперировать своими знаниями. Обычно не ставится проблемы типичного или специфики однородных явлений в разные эпохи. Для связи обучения с жизнью редко практикуется извлечение уроков истории для современности и т. д.

Приведенная выше типология призвана выполнить в обучении истории четыре функции, обеспечивающие повышение образовательно-воспитательного значения курса. Во-первых, она показывает учителю, для каких вопросов в данной теме имеется выразительный материал. Готовясь к уроку, учитель думает над тем, какие из перечисленных вопросов в предстоящей теме могут быть иллюстрированы яркими фактами и явлениями.

Во-вторых, функция типологии состоит в облегчении отбора заданий на воспроизведение знаний. Составляя задания на воспроизведение, учитель, учитывая изложенный и изученный материал, ставит к ним вопросы в соответствии с перечнем, но на уровне, доступном учащимся того или иного возраста. Так, в IV—VII классах учитель спросит «чьи интересы защищало оно?». Вопрос о структуре социального объекта или организма будет сформулирован на ранних этапах иначе, но на основе материала, изложенного учителем ранее: «Из кого состоял средневековый город, каково было его строение? Каковы были взаимоотношения между разными слоями его населения? Какие связи были между цеховыми ремесленниками и крестьянами?»

Постепенно вопросы будут приближаться к формулировкам самой типологии. В этом случае она станет выполнять третью функцию — типы аспектных проблем сами станут частью содержания образования. При этом учащиеся сами осознают наличие этих проблем и необходимость их выборочной постановки при осмыслении конкретных исторических явлений. Тем самым у них вырабатывается определенная установка на подход к осмыслению, пониманию и анализу конкретных явлений. Им нужно научиться только улавливать, к каким конкретным событиям какие из типов аспектных проблем необходимо ставить в данной ситуации. В этом проявится элемент творческого мышления учеников. Его развитие обеспечивается четвертой функцией типологии — ориентацией на конструирование проблемных задач. Создавая задачу, учитель думает не только об усвоении данного вопроса, но и о

том, какую из аспектных проблем целесообразнее ставить применительно к конкретному условию данной задачи, с какими аспектными проблемами учащиеся уже хорошо знакомы, а с какими недостаточно или незнакомы совсем. Опыт показал, что на протяжении всех лет обучения для ознакомления и усвоения типа проблем ученику надо неоднократно, несколько раз услышать тип вопроса, выполнить 20-25 репродуктивных заданий и решить 15-20 проблемных задач. Но здесь непременно должны иметь место два вида заданий, отвечающих 2-му и 3-му уровням усвоения. В противном случае происходит то, с чем учителя и методисты сталкиваются неизменно на протяжении многих лет, что даже отличники проявляют подчас беспомощность в самостоятельном и вполне доступном установлении причинно-следственных связей. Радикальным средством ликвидации этого недочета является соблюдение закономерности трех уровней усвоения.

Таким образом указано примерное число повторений встреч учащихся с каждым типом аспектных проблем. Это немного, и в реальном обучении учителям удается организовать гораздо больше таких встреч: о причинах и следствиях говорят и спрашивают сотни раз. Но в данном случае имеет большое значение взаимодействие между типами — усвоение одних помогает усвоению других, смежных по содержанию. Поэтому если для усвоения одного типа нужно столько встреч, сколько было указано выше, то для другого, смежного типа их потребуется гораздо меньше.

Проблема типичности соприкасается с проблемой специфики. Учитель в VII классе дал следующую задачу: «В Новгороде во второй половине XI в. был известен такой случай. На улицах появился волхв — языческий жрец и стал возбуждать народ против епископа. Начался мятеж. Епископ выступил перед народом и предложил собравшимся: кто верит жрецу, пусть отойдет в его сторону, а кто верит в крест, пусть станет ближе к епископу. Только дружина и князь отошли к епископу, весь народ двинулся к волхву. И лишь тогда, когда князь зарубил волхва, мятеж окончился. Какие выводы можно сделать на основе этого эпизода? До какого времени он был возможен? Почему?» <...>

Аспектные проблемы указывают на то, что надо решать и на какие вопросы искать ответ. Но они не обозначают способы решения проблемных задач и методы, существующие в сфере исторического мышления. Если мы согласились, что у учащихся надо вырабатывать умения решать какие-то типы проблем, то естествен вывод о необходимости обучения способам их решения. Следовательно, вторым показателем системы познавательных задач является типология общедоступных и в общеобразовательном отношении важных методов исторического познания. Им надо учить учеников как средству, аппарату, с помощью которого они будут приобретать умение исторически мыслить.

В I главе была приведена типология методов. Обозначим ее буквой Б, чтобы характеризовать приводимые ниже задачи. Обучая этим методам, важно расчленив каждый из них на отдельные шаги, действия, чтобы затем учить этим элементам, постепенно объединяя их в методы. Чтобы найти эти действия или шаги, группирующиеся в методы, был, с одной стороны, проведен анализ самих познавательных задач и способов их решения, а с другой — рассмотрены десятки и сотни решений учащимися одних и тех же задач. Это была проверка возможности их объективного решения. На некоторых примерах покажем, как выявлялись способы решения, так как в методике обучения истории это не делалось, а учителю нужно научиться этой работе.

В V классе одной из первых задач была следующая, характеризующая метод обратных заключений, суть которого состоит в том, чтобы по пережиткам судить о явлениях прошлого (о данном методе см.: Лурье С. Я. Очерки по истории античной науки. М., 1947, с. 301; Ковалевский М. М. О методологических приемах при

изучении раннего периода в истории учреждений. М., 1878, с. 13): «Известно, что в древности одни племена добывали огонь трением, другие — высеканием искры путем удара камня о камень. Во время праздников вторые добывали огонь трением. Какой способ добывания огня был более древним?»

Решение задачи состоит в следующем. Так как вторая группа племен добывала огонь во время праздников трением, то, следовательно, этот способ был им известен. А так как они этот способ применяли только по праздникам, то можно сделать вывод, что он был более древним. Ведь если бы он был более совершенным, чем высекание, то его применяли бы все время, а не только в праздники. Поскольку это не так, то значит, он был менее совершенным, а в праздники о нем только вспоминали. Таким образом изложено фактическое решение этой задачи учащимися.

Способ решения этой конкретной задачи состоит из ряда операций:

- 1) определить, знали ли вторые племена оба способа добывания огня;
- 2) определить причины разной степени использования обоих способов;
- 3) установить более древний способ на основе включения мысли о предпочтении совершенных способов деятельности.

Многочисленные решения пятиклассников подтверждают объективность этого способа.

Ввиду того что задачи в соответствии с тем или иным типом аспектных проблем решаются разными методами, целесообразно показать обобщенные способы решения, входящие в те или иные методы, независимо от аспектных проблем. В практике обучения полезно конструировать задачи, обучающие как решению типов проблем, так и различным методам.

Первым методом является сравнительно-исторический. Рассмотрим задачу из ранних курсов, где предусматривается его применение:

«Вельможа Уна фараонов Древнего царства, рассказывая о своих деяниях во славу фараона, писал, что «мощь царя, который да живет вечно, велика и внушительна в большей степени, чем мощь всех богов, так как все осуществляется согласно приказу, отданному им».

Определите по этому отрывку различие между взглядами на управление людей Древнего царства и первобытной общины.

Решение. Вельможа Уна прославлял фараона как бога, ставил его над всеми людьми, признавал за ним полноту власти. Люди первобытной общины, где управлял старейшина вместе с народным собранием, не могли так смотреть на власть старейшины. Они считали его равным себе, они его выбирали, поэтому он не мог стоять намного выше остальных членов общины.

Учащиеся примерно так и решают ее.

Таким образом, для решения данной задачи ученик формулирует для себя главное в мысли Уна о власти фараона в соответствии с содержанием проблемы. Затем он восстанавливает образ первобытной общины и ее специфические признаки, необходимые для сопоставления со взглядами Уна. При характеристике родовой общины он может провести аналогию с известными чертами общины и реконструировать взгляды на управление как частный, но необходимый признак. Для доказательства или объяснения своей точки зрения ученик указывает причины особых взглядов на управление в общине.

В целом способ решения может быть выражен в следующих шагах при возможном допущении разного порядка отдельных пунктов:

1. Актуализация сопоставимого объекта.
2. Выделение черт сопоставляемого объекта, важных для решаемой проблемы.
3. Сопоставление объектов по сходным признакам.
4. Возможное (не всегда) применение аналогии при недостатке некоторых

признаков.

5. Актуализация причин различий для доказательства логического соответствия решения условию задачи.

При анализе других задач, решаемых сравнительно-историческим методом, общие его элементы заключаются в следующем:

1. Выделение конкретных данных в соответствии с проблемой и возведение их в обобщенные признаки сопоставляемых объектов.

2. Актуализация недостающих признаков или признаков объекта, не указанного в условии.

3. Сопоставление признаков объектов, учитывая, что общность характеризует степень преемственности, а различия — тенденцию изменения.

Следующим типом методов является метод аналогии. Он используется довольно часто, так как из 150 задач, составленных нами предварительно, он обнаружился в 25% случаев.

Значение аналогии в современных фундаментальных и прикладных науках общеизвестно. Столь же продуктивным является ее применение в общественных науках, в том числе исторической (см.: Старченко А. А. Роль аналогии в познании на материалах исторического и правового исследования. М., Высшая школа, 1961). Многие вопросы здесь трудно решить без аналогии. Необходимость ознакомления учащихся с методом аналогий станет еще более настоятельной, если учесть, что дети, подростки, как и все человечество на заре своей истории, стихийно пользуются этим методом и в большинстве случаев неправильно. Правильное использование аналогий предохраняет от ложного и подчас поверхностного понимания существенных вопросов современности.

Естественно, учащиеся средних классов не вводятся в тонкости применения метода аналогий. Они знакомятся с ним эмпирически, т. е. на примерах конкретных задач. В старших классах некоторые правила, ограничивающие непомерно широкое и неосторожное применение аналогий, могут быть сообщены учащимся в виде конкретных образцов неправильного применения этого метода. В средних классах, вероятно, можно ограничиться только достоверной аналогией, а в старших она дополнится проблематичной или вероятностной аналогией.

Так, на экскурсии VII класса в музей по теме «Первобытно-общинный строй на территории СССР» экскурсовод рассказал о том, как длительными исследованиями археологов были установлены некоторые постоянные признаки орнамента по посуде для определенных районов, определенного времени и уровня жизни. Всякая изолированная находка образцов такой посуды позволяла сделать вывод об укладе жизни общества, пользовавшегося этой посудой. Указав конкретные примеры такого орнамента, он затем у следующих стендов привлекал учащихся к определению исторического этапа поселения по черепкам и нанесенному на них орнаменту.

Не следует смешивать аналогию с операцией сравнения.

При сравнении выявляется и фиксируется лишь сходство и различие объектов по свойствам, уже установленным до сравнения. При аналогии между двумя объектами у одного из них какие-то свойства не установлены. Только сама операция аналогии позволяет перенести с одного объекта на другой признание в нем свойств и связей, известных нам у первого. Аналогия, таким образом, позволяет познать свойства и качества какого-то другого объекта (о некоторых правилах применения аналогии см. в кн.: Лернер И. Я. Изучение истории СССР в IX классе. М., 1963, с. 117—118).

Рассмотрим задачу: «Во всех древневосточных государствах — Египте, Вавилоне, Индии, Китае — рабов считали, как скот: поштучно или по головам. Чем объяснить этот общий для всех стран факт? Докажите свое объяснение, используя известные из учебника факты» (V кл.). <...>

Решение. Так как рабов пересчитывали по головам, подобно скоту, то,

следовательно, не считали их за людей, рассматривали как нечто более низкое и соответственно с ними обращались. Это могло быть только в условиях угнетения, когда рабы были совершенно бесправны.

Способ решения: 1) определить, к какой группе явлений (людей) относится факт; 2) восстановить черты (признаки) этой группы; 3) определить степень совпадения существенных признаков этой группы и рассматриваемого факта. В случае соответствия факта существенным чертам явления по линии их общности находится объяснение этого факта.

Сопоставление способов решения многих подобных задач позволяет обобщить эти способы следующим образом:

1) Воспроизведение характера, черт, функций и облика известного аналогичного объекта.

2) Выделение существенных признаков исследуемого объекта в обобщенном виде.

3) Сопоставление имеющихся признаков исследуемого объекта с признаками известного объекта.

4) Совпадение существенных признаков позволяет судить об общности других признаков или общности причин и условий их возникновения.

Следующий метод статистический. Его значение в наше время очень велико. Важно отбирать доступные, существенные и самые необходимые виды статистической деятельности, которыми должны овладеть учащиеся для подготовки к оценке и осмыслению статистических аргументов, встречающихся им количественных данных, к собиранию и использованию их после окончания школы.

Основными статистическими приемами работы, подлежащими усвоению в школе, можно назвать табличный и выборочный методы, группировку и метод средних величин. В процессе работы с учащимися необходимо научить их пользоваться этими методами для выяснения динамики явления, создания характеристики типов явлений в их взаимных отношениях, вскрытия причинной зависимости между отдельными факторами и результатами процесса развития, определения сравнительной характеристики уровней в разных объектах и их группах, обнаружения закономерностей различных количественных соотношений. Крайне важно обучить учащихся критическому подходу к статистическим данным и показать им на одних и тех же данных значение такого подхода.

Перейдем к методу определения причин по следствиям.

Задача: «Известно, что древнейшие люди первоначально пользовались ручным рубилом без рукоятки, а затем научились прикреплять рубило к деревянной рукоятке. Впоследствии люди изобрели плот. Как появление топора с рукояткой подготовило изобретение плота?»

(Второй вариант этой задачи более легкий, где перед вопросом указано, что «это было первое составное орудие труда».) Трудный вариант задачи ученица Ш. решила так:

«Изобретя топор с рукояткой, люди поняли, что им удобнее пользоваться. Так как топор состоит из частей, то люди стали пробовать делать другие составные орудия, например копье. Рукоять позволила удобнее брать рубило. Бревна, также соединенные вместе, позволяли людям плыть по воде. Люди догадались, что, скрепляя разные предметы, можно делать их более удобными».

Ученица только приступила к решению задач, изложение решения довольно примитивно. Тем не менее основа решения правильна и обнаруживает четкий ход мысли или способ решения:

1. Сопоставить рубило ручное и рубило с рукояткой и найти различие в их устройстве.

2. Сравнить топор с рукояткой и плот, найти в них общее.

3. Плот рассматривается как следствие этой общности.

4. Общность характеризует преемственность.

Эта задача на определение преемственности позволяет выработать обобщенный способ решения задач подобного типа: определить общее между двумя объектами и по линии их общности искать преемственную связь.

Еще один пример. В Англии XIV в. существовал следующий закон: «Ни один крепостной или крепостная не должны посылать своих детей в школу или давать им образование и делать из них священников».

Вопрос. Каковы, по вашему мнению, причины такого закона? Почему запрещали крепостным доступ в духовенство?

Решение. Закон был направлен против крепостных, так как если крепостные станут грамотными, то они лучше поймут несправедливость своего положения, а войдя в состав духовенства, могут применить свои знания и звание для борьбы за интересы крестьян. Так нередко было в действительности. Хотя духовенство в целом защищало интересы феодалов, но отдельные его представители, выходцы из низов, защищали бедноту.

Способ решения: 1) рассмотреть закон как следствие некоей цели, поскольку он выгоден классам, издавшим закон; 2) определить цель; 3) условия, устраняемые действием (законом) и его целью, являются причиной действия.

Рассмотрение способов решения всех задач этого типа приводит к обобщению хода решения:

1. Рассмотрение фактов, действий и целей, указанных в условии, как следствия некоторых причин.

2. Определение целей действий, условий, предполагаемых достигнуть какой-либо целью действий, соотнесение фактов и вызванных ими действий.

3. Отсутствие условий, преследуемых целью. Действия, вызвавшие факт, являются искомыми причинами.

Метод обратных заключений. Ограничимся только выделением операций.

1) актуализация свойства, каждого из сопоставляемых объектов;

2) выяснение признаков, по которым определяются их временные отношения;

3) сопоставление объектов по отличающим их признакам;

4) установление генетической связи объектов по характеру отличий.

Метод обобщения формул прост и допускает свое применение по мере понимания. В различные эпохи пользовались стандартными формулами для оформления сделки или установления администрацией определенного порядка, прав лиц и учреждений. Сама стандартность формул свидетельствует об относительной массовости данного явления.

Так, в средние века были распространены документы для оформления дарственных актов на землю, различных земельных сделок, актов самоотдачи в личную зависимость и т. д. В этих документах-формулах суть сделки заранее обозначалась во многих экземплярах, но оставались незаполненными места для указания имен ее участников, а также числовых величин, указания территорий и т. д.

Такое же право для предположений о формальном характере дают персональные грамоты, предоставляющие какие-то права отдельным лицам. Если указанное в грамоте лицо принадлежит к широкой социальной группе (средний чиновник, купец, настоятель монастыря, помещик), можно допустить массовость таких грамот с последующей проверкой этого предположения.

Другим типом документов, связанных с применением этого метода, является всякий памятник обычного или писаного права. Ведь любой закон или обычай возникает потому, что им регулируют множество однотипных случаев. Если бы случаи воровства были редкими на протяжении длительных эпох, то закона о воровстве не было бы. К этому типу документов можно отнести современные

социологические анкеты, различные бланки и т. п.

Поэтому любые юридические памятники или их содержание могут стать объектом задач на определение типичности того или иного явления по методу обобщенных формул.

Метод реконструкции целого по части и, наоборот, определение части на основании целого часто встречается в задачах по истории. Структура таких задач может быть различной. В одних случаях указывается частное, а ученики восстанавливают целое. Например, по находкам у славян до VI в. больших жилых домов, общих хлевов и погребений учащиеся устанавливают факт господства родовой общины. В других случаях задачи требуют по общему явлению установить частные случаи его проявления, характерные для этого общего. Установив эти специфические черты, ученики в последующем определяют по ним общее. Например, уже знакомая задача: «При каких находках археологи могут с уверенностью сказать, что в районе раскопок было древнее государство?».

Укажем способ ее решения:

1. Актуализация признаков государства.
2. Определение среди них самых существенных.
3. Определение (дедуктивное), к каким непременно частным последствиям один или несколько признаков могут привести.
4. Определение специфики этих частных последствий для государства.
5. Эти частные проявления нужно представить как решение.

Когда учащиеся указывают на металлические орудия труда или на монеты, то это вполне точное решение.

Покажем на другом примере операции решения задач структуры первого типа на реконструкцию целого по части: «В древнеримском государстве после Пунических войн были десятки тысяч гладиаторов. Какие выводы о римском государстве ты сделаешь на основании этого факта?» Из факта увеличения количества гладиаторов надо выявить некоторые общие характеристики Римского государства.

У школьников есть необходимые предварительные знания. Они знают, кто такие гладиаторы, основные характеристики рабовладельческого хозяйства, то, что рабы по преимуществу добывались в ходе войн. Приведем некоторые отрывки из ответов учащихся: «В Риме было очень много рабов. Рабы нужны были рабовладельцам в хозяйстве, их называли «говорящие орудия труда», а если рабовладельцы позволяли устраивать бои тысяч гладиаторов, то значит, у них было неограниченное количество рабов». (К.)

«В Риме было очень много рабов. Если были тысячи гладиаторов, то были и рабы, которые трудятся. Если бы не было рабов, которые работают, то не было бы гладиаторов. Если рабов использовали как гладиаторов, значит, они были дешевы. Иначе их бы не стали убивать». (П.) Ряд учеников сделали вывод о большом количестве победоносных войн и жестоких нравах римлян. Способ решения этой задачи таков:

1. Сопоставление функции данной группы рабов с функциями рабов вообще.
2. Определение среди всех функций главенствующих и обязательных.
3. Определение возможности выполнения второстепенной функции без обеспечения основной.

4. Сделать вывод об обеспеченности основных функций.

В способах решения задач обеих структур этого типа есть ряд общих операций:

- 1) актуализация признаков целого;
- 2) дедуцирование частных и непереносимых следствий отдельных признаков целого и их сочетаний;
- 3) соотнесение частного и целого, подведение частного под целое.

В обеих структурах меняется последовательность этих операций (1, 2, 3; 1, 3, 2),

но общность операций очевидна. Эти три операции и выражают обобщенный способ решения данного типа задач.

Метод определения цели действующих людей, групп по их действиям и последствиям их действий употребителен во многих случаях и часто входит своими элементами в другие методы. Рассмотрим некоторые примеры задач: «В спартанских домах всегда были крепкие запоры на дверях. В домах же илотов спартанцы не только запрещали запоры, но и снимали ручки с дверей. Каковы были причины такого различия?».

Решение. Так как спартанцы были господами и они запирались на замки, то, следовательно, хотели запретить илотам закрываться, чтобы иметь свободный доступ в их жилища. Значит, причиной этого различия был страх спартанцев перед илотами.

Способ решения. 1. Актуализация признаков спартанцев и илотов и их взаимоотношений.

2. Определение цели действий путем соотнесения конкретной ситуации (запоры) и признаков спартанцев и их отношений с илотами.

3. Соотнесение 2-й ситуации (отсутствие запоров) с признаками илотов и их отношений со спартанцами. При соответствии обобщенных ситуаций указанным отношениям последние являются причиной действий.

Задача: «Лондонские шапочники на собрании своего цеха постановили поручить шести старейшинам не допускать чужих горожан к изготовлению головных уборов, следить за тем, чтобы учеников учили не менее семи лет, штрафовать за плохое качество изделий и ночную работу. Все эти меры были введены для того, чтобы помешать усилению неравенства между ремесленниками.

1. Могли ли цехи добиться своей цели благодаря этим мерам?

2. Что нужно узнать, чтобы доказать правильность своего ответа?»

Решение.

1. «Нет, не могли, так как в условиях частной собственности равенство не могло быть достигнуто на длительный срок.

2. Надо выяснить положение шапочников Лондона через некоторое время после постановления. Иначе нельзя определить степень успешности этих мер».

Способ решения.

1. Так как надо узнать, приведут ли указанные в условии меры к сохранению равенства или устранению неравенства, то следует вспомнить, чем вызывается неравенство. 2. Определить, были ли у лондонских шапочников условия, обязательно ведущие к неравенству. 3. Определить, устранимы ли эти условия принятыми мерами. 4. Если неустранимы, то меры не достигнут цели и приведут к обратному,

Эта схема способа решения важна не только для данного конкретного случая, но и для всех, довольно частых случаев в истории, когда требуется выяснить достаточность мер для ликвидации неравенства. Более того, можно выделить обобщенный способ решения задач на выяснение степени влияния каких-либо действий на появление искомого результата (или его устранение):

а) воспроизвести главные причины этого результата;

б) определить, неизбежно ли эти причины ведут к данному, следствию;

в) установить, имеют ли место именно эти причины в действительности;

г) выяснить, устранима ли причина, если надо устранить следствие;

д) сопоставить действия с причиной и степенью его влияния на причину;

е) если причина создается или устраняется этими действиями, то соответственно создается или устраняется следствие.

Касаясь второго вопроса задачи, поскольку в ответе на первый сказано, что причины неравенства нельзя этими мерами устранить, для проверки ответа нужно

обратиться к действительности, т. е. выяснить, как же развивались события после принятия указанных мер цехом. Такой подход крайне важен, так как ученикам нужно понять, что в истории или обществоведении всякая идея, касающаяся тенденций, закономерности или предсказания, проверяется исторической практикой и фактами, т. е. действительным ходом событий.

Приведенные выше конкретные способы позволяют сформулировать обобщенный способ решения задач этого типа: 1) рассмотрение действия как следствия целей; 2) определение следствий этого действия; 3) рассмотрение этих следствий как цели и причины действий.

Теперь о лингвистическом методе. Он применяется в разных аспектах в исторической лингвистике и распространен в повседневной общественной практике.

Приведем примеры задач этого типа без подробного рассмотрения ввиду очевидности способов их решения: «Одно из первобытных племен не оставило археологических памятников. Но известно, что в языке племени были слова, обозначающие «кремень», «копье», «корзина», «лодка», «весло», «огонь», «шалаш». Можно ли на этом основании сделать выводы о быте и умениях племени? Докажите свою мысль».

«Слово «даса» у некоторых народов Древней Индии первоначально обозначало «врага», а затем стало означать и «раб». Какой вывод можно сделать на этом основании?»

«В древнеиндийском языке вождь племени назывался «гопати», что означало «владелец коров». О каких изменениях в родовом строе говорит этот факт. Докажите свои выводы».

«Барщина раньше называлась боярщиной. Объясните слово «барщина» на основе его происхождения».

Эти задачи имеют свои приемы решения, на основе которых можно создать обобщенный способ:

1. Определение значения слов или их совокупности.
2. Введение исходной мысли об отражении словом действительности.
3. Соотнесение значения слова со свойствами объекта или его признаками.
4. Установление явлений и их признаков по отражающим их понятиям.
5. Установление связей между явлениями по общности или временной связи понятий.
6. Установление связей путем подведения конкретного, видового значения понятий под родовое.

Все выделенные обобщенные способы решений должны каждым учителем быть методически переработаны применительно к конкретной учебной обстановке. В данном случае важно обратить внимание на то, что знание учителем этих способов и составляющих их операции позволяет руководить познавательной деятельностью учащихся таким образом, чтобы, не подсказывая решения и способа его, помочь им в поиске каждого очередного шага без потери самого факта решения задачи.

Таким образом нами показаны состав методов и действия, на которые делится каждый из этих методов. На этой основе можно было составить свод или систему операций, которым постепенно, по отдельности следует обучать до и в ходе решения задач. Эти операции фактически приведены по методам, а в совокупности уже опубликованы.

Список перечисленных операций, свойственных тем или иным методам, позволяет строить задания, призванные приучить к этим операциям. Например, операция соотнесения слова с его значением. Учитель, обучая только этой операции, говорит: «Слово «мыт» означало пошлину. О чем свидетельствует появление этого слова?» Самоочевидный вывод учеников раскрывает перед ними смысл подобных действий. Затем учитель спрашивает: «О чем может

свидетельствовать название подмосковного города Мытищи?» — «О том, что здесь собирали пошлину», — обычно говорят ученики. Тем самым они выполняют операцию соотнесения значения (семантики) слова с объектом. Название операции им знать не обязательно, но опыт ее осуществления важен — он часто встречается в практике социального познания. Номенклатуру операций надо знать учителю, чтобы строить задания и руководить упражнениями учащихся.

Легко заметить, что первые две содержательные типологии системы задач прямо нацелены на развитие исторического сознания, мышления и обеспечение действенности материалистического понимания истории. Любая задача такого типа решает какую-то конкретную проблему и одновременно отражает решение общей проблемы, свойственной материалистическому мировоззрению в целом. При сознании принципа решения у учащихся формируется общий подход к анализу, осмыслению социальных явлений и решению доступных проблем.

Первых двух показателей системы задач — аспектных проблем и методов науки — недостаточно. Третьим показателем является перечень процедур творческой деятельности. Та или иная задача не обязательно включает все процедуры в процесс решения. Это значит, что можно решить много задач, а с некоторыми процедурами не встретиться. Это значит, что, не имея списка основных процедур, можно составить множество задач, но не предусмотреть всех процедур. Поэтому крайне важно знание процедур и направленное конструирование задач, имеющее в виду формирование соответствующих отдельных процедур или их разнообразных сочетаний.

Но и трех приведенных показателей мало. Можно составить задачи на все аспектные проблемы, методы и творческие процедуры на очень малом или слишком большом уровне сложности. Поэтому четвертым показателем системы задач можно считать ее соответствие возрастающей сложности.

Вопрос об уровне сложности задач весьма проблематичен. Учителя интуитивно ориентируются в сложности учебного материала и заданий, иногда правильно, но довольно часто ошибочно.

Прежде всего надо отличать сложность от трудности. Сложность — это объективная характеристика задачи, ее содержания, составных частей и числа действий, необходимых для ее решения. Трудность — это понятие, характеризующее субъекта, решающего задачу и степень доступности ее решения. Одна и та же задача может для одного оказаться трудной, а для другого — легкой. Для одного и того же человека задача, состоящая из многих действий и пространного условия, очень легка, а другая задача, состоящая из 1—2 действий, оказывается труднорешаемой. Понятия сложности и трудности не совпадают, но могут быть соотносимы при первоначальном обучении: трудность часто соответствует сложности. Чем сложнее задача, тем труднее она для начинающего ученика.

Чем же измеряется сложность задач?

Исследования свидетельствуют (см. ст.: О критериях сложности некоторых элементов учебника. — Проблемы школьного учебника. М., 1974, вып. I) о том, что может быть три критерия сложности задач. Задача тем сложнее, чем больше в условии данных, которые ученику надо соотносить друг с другом. Это первый критерий.

Второй критерий состоит в том, что задача усложняется по мере увеличения числа последовательных действий (шагов), необходимых для решения.

И наконец, третий критерий заключается в том, что задача тем сложнее, чем больше параллельных, т. е. не вытекающих друг из друга, выводов необходимо сделать из ее условия.

Все три условия или критерия сложности не зависят от того, кем задача решается.

Это их объективная характеристика.

Трудность можно определять по времени решения, числу ошибок, напряжению, отражающемуся на физиологических данных (биение пульса, кровяное давление) и др. Она, таким образом, целиком соотносится с личностью решающего субъекта и зависит от его знаний, навыков, способностей, настроения и т. п.

Приведем примеры задач, усложняющиеся в зависимости от числа данных при равенстве остальных показателей.

В VII классе была дана следующая задача:

«В гроте Тешик-Таш во время археологических раскопок было найдено 339 каменных орудий и свыше 10 000 обломков костей животных. Из общего количества костей удалось установить принадлежность 938. Из них лошади — 2, медведя — 2, горного козла — 767, леопарда — 1. Определите главное занятие обитателей Тешик-Таша».

Она иллюстрирует первый показатель сложности: конечное единственное решение — охота — получается в результате соотнесения орудий труда и объекта деятельности, т. е. двух данных условия. Данные о видах животных избыточны.

Другая задача содержит большее число соотносимых данных при сохранении одного действия и одного вывода: «Археологи восстановили облик славянского поселка Березняки. Он состоял из большого дома с одним очагом, большого помещения, где были найдены остатки зерен и зернотерки, шести маленьких домов, кузницы и общего могильника с сожженными костями покойников. Поселок существовал до VI в. н. э. Определите общественное устройство славян этого поселка». В процессе решения требуется соотнести несколько данных и выяснить их согласованность. При этом число шагов решения в ряду равно единице, поскольку имеются общие хозяйство, быт и могильники. Вывод также единственный — родовая община. Задача усложнена только увеличением числа данных в условии.

Для второго показателя покажем задачи, предусматривающие 2—3 промежуточных суждения или шага решения при равенстве первого и третьего показателей.

Задача: О каких достижениях в производительности труда свидетельствует появление земледелия, дающего урожай после длительного ухода за землей и посевом?»

Здесь дан факт появления земледелия. Решение состоит в том, что поскольку земледелие дает плоды по истечении некоторого времени, то на это время нужны запасы съедобного. Зная, что раньше производительность труда не позволяла делать постоянных запасов, учащиеся делают вывод, что производительность труда повысилась настолько, что возможность делать запасы стала постоянной. Эти два рассуждения ведут к правильному решению.

Следующая задача требует большего числа промежуточных звеньев: «По каким находкам археологи могут с уверенностью определить, что в районе раскопок было древнее государство? Мотивируйте свой ответ».

Исходным признаком является наличие государства. Учащиеся, восстановив его признаки и причины возникновения, дедуктивно умозаключают о тех частных находках, которые могут косвенно свидетельствовать о существовании государства. В зависимости от вида называемой находки здесь может быть три и более промежуточных суждений.

Например, учащиеся говорили, что находка кладов монет означает наличие денежного обмена — излишков — частного хозяйства — имущественного неравенства — социального неравенства (классов) — государства.

Этот показатель сложности является ведущим и встречает наибольшие трудности. Известно, что учащиеся сначала не справляются с длинной цепью суждений, особенно если эти суждения надо установить самостоятельно.

Для третьего показателя может быть два типа задач: 1) где прямо указывается на необходимость нескольких выводов; 2) где такого прямого требования нет и это усложняет работу, например:

«У древних греков был бог огня и кузниц (Гефест), богиня земледелия (Деметра), покровитель торговли (Гермес). Какие точные выводы можно сделать на основании этих фактов?» (V кл.)

Здесь можно сделать два обобщенных вывода (наличие религии и видов деятельности), хотя учащиеся легко ограничивались одним.

«В железоделательной промышленности Руси конца XIV и в XV в. появились отдельные профессии: копатели руды, промыватели ее, плавильщики, проковщики металла и варители железа. О каких хозяйственных явлениях свидетельствует такое дробление профессий?» (VII кл.)

В этой задаче возможно и необходимо сделать выводы о причинах дробления профессий и его последствиях, а их не меньше трех, даже при относительно поверхностном анализе учащимся VII класса.

В реальной практике конструирования и применения задач они, как правило, включают в себя разные из упомянутых усложняющие факторы.

Итак, нами приведен ряд примеров задач различной сложности, чтобы познакомить со способом определения ее уровня. Это позволяет сделать еще один шаг по пути установления диапазона сложности задач по истории.

Совмещение разных показателей сложности в одной и той же задаче дает возможность построения шкалы сложности, в рамках которой можно установить степени ее возрастания.

Как показал опыт обучения, усвоение учащимися опыта соотнесения 3-х, 4-х исходных данных условия достаточно для построения прочной базы, обеспечивающей самостоятельное движение опыта соотнесения большего числа исходных данных.

Учащиеся, овладевшие умением построить ряд промежуточных суждений из двух звеньев, относительно легко усваивают навыки или приемы построения ряда из трех и более звеньев.

Всякое умозаключение предполагает посылку из двух данных. Любую задачу можно отнести к одной из указанных ступеней сложности.

Пятый показатель системы задач методический. Он определяет количество задач каждого типа, их последовательность, темп возрастания сложности и т. д. Составляя задачи, как теперь стали делать многие учителя, или пользуясь готовыми, учитель продумывает, в какой момент изучения темы, в отношении какого вопроса целесообразно предъявить ту или иную задачу, как она связана с другими, какова ее цель, к какому сдвигу в развитии мышления она должна привести. Так как задачи имеются не по всем курсам и темам, желательно в метод-кабинетах собирать познавательные задачи, расписанные в литературе, и распределять их по темам для дальнейшего использования. Подготовку к теме целесообразно начать с выделения основных понятий и их связей. Затем принимается решение: а) какие понятия сообщает и разъясняет учитель; б) какие понятия и связи должны узнать ученики в зависимости от их подготовки. После этого составляются задания на воспроизведение понятий первой группы и творческие задачи на их применение. Далее составляются задачи для второй группы понятий и задания на систематизацию всей темы. Таким образом, дидактами и методистами в школе должна быть создана система задач, отвечающая пяти показателям: а) охватывающая все типы аспектных проблем; б) решаемая всеми типами методов исторического познания; в) обучающая всем процедурам творческой деятельности; г) соблюдающая принцип постепенного возрастания сложности; д) учитывающая методические условия и необходимость индивидуализации включения учащихся в

решение проблемных познавательных задач.

Способы обучения решению познавательных задач. Функции познавательных задач многообразны — они позволяют творчески применять знания, формировать опыт творческого мышления, закреплять материал и т. д. Соответственно они применяются в различных звеньях учебного процесса — при постановке цели, изучении нового, его закреплении и для домашних заданий.

Возникает вопрос о том, как учить решению задач. Проблема формулируется следующим образом: при всяком ли методе обучения способам решения познавательных задач они выполняют функцию средства развития творческих возможностей учащихся, их познавательной самостоятельности? И далее, при всяком ли обучении способам решения познавательных задач процесс решения будет творческим, т. е. с проявлением характеристик и процедур творческой деятельности?

В теории и практике обучения способам решения задач существует несколько принципиально различных методов:

1. Сообщение способа решения конкретных задач с последующим составлением алгоритма, дающего общую ориентировку решения задач данного класса. Приемы решения закрепляются тренажом.

2. Сообщение способа решения с последующим применением его в вариативных ситуациях в пределах данного класса задач. Составление алгоритма, подчас стихийное, предоставляется учащимся.

3. Самостоятельный поиск учащимися способа и пути решения конкретных задач с последующим определением алгоритма некоторого класса задач.

В реальном процессе обучения указанные три варианта обучения могут чередоваться в любом порядке, скрещиваться и сочетаться в разных комбинациях. Эти варианты могут применяться и изолированно друг от друга, так как каждый из них в различной системе обучения имеет различный удельный вес. Первый вариант был доминирующим на протяжении наиболее длительного периода истории обучения. Второй преобладает в настоящее время при редком, впрочем, составлении алгоритмов самими учащимися.

В основе классификации трех вариантов лежит степень самостоятельности учащихся при решении задач. Однако для целей развития познавательной самостоятельности и его важнейшего компонента — творческой деятельности первые два варианта не создают оптимальных условий. Первый потому, что тренаж не требует проявления и не формирует процедур творческой деятельности, исключая различие в преодолении сложности задач. Второй вариант создает некоторые, весьма ограниченные условия для формирования творческих потенций, поскольку основные показатели деятельности учащимся подсказываются.

В этих условиях функция познавательных задач, направленная на развитие творческих возможностей учащихся, не может быть осуществлена. Для нашей цели, т. е. для развития творческого мышления, главным вариантом обучения должен стать третий, разумеется, в определенном сочетании с другими, подготовительными методами.

Основной принцип, положенный в основу обучения решению познавательных задач и вытекающий из их природы и функций, состоит в том, что любой прием обучения способам решения познавательных задач не должен приводить к потере поискового характера деятельности учащихся. Это значит, что ни решение, ни способ его поиска учителем не сообщаются.

Поэтому основной способ обучения решению познавательных задач состоит в предъявлении в начале обучения задач разной степени сложности в зависимости от уровня развития познавательной самостоятельности учащихся. Практически приходится исходить из того, что большая или меньшая часть учащихся сначала,

особенно в IV—V классах, не справляется с решением. Это также можно отнести и к учащимся других классов, если они раньше не решали таких задач по истории. В то же время часть учеников может с большей или меньшей устойчивостью справляться с решением подобных задач. Неизбежная разнородность состава классов требует с самого начала применения дифференцированного подхода, но для большинства учащихся надо начинать с простейших задач, которые вообще играют важную роль в обучении.

Особенностью многих задач на начальном уровне обучения должен быть их характер, отчетливо определяющий: деятельность учащихся. Он состоит в выборе однозначных решений, а начало и направление поиска должны четко обеспечиваться содержанием условия задачи и поставленной в ней проблемой. Так, первая же задача в V классе, требующая определить знания древнейших людей по ручному рубилу, обуславливает поиск решения в области знаний, опираясь на данные о свойствах рубила и цели его изготовления. При этом ни в одной задаче такого рода нет подсказки ответа или способа решения. Они лишь в разной степени определяют русло, в котором движется мысль ученика в процессе решения задачи. Тем самым указанные задачи отличаются от других, где русло движения мысли, ищущей решения, не жестко обусловлено характером задачи и ее элементами.

Например, задача: «Археологи во время раскопок в Междуречье нашли около 500 глиняных табличек, принадлежавших ученикам школы — будущим писцам. На этих клинописных табличках обозначены имена учеников, имена и профессии их отцов. Что можно узнать по этим табличкам о жизни того времени?»

Задача не подсказывает области, где находится решение, и ясно не указывает на данные, из которых нужно его извлечь. В частности, имена учащихся и имена отцов имеют разное значение. По именам отцов школьники не узнают ничего, а по именам учеников узнают состав обучавшихся по полу. Этот тип задач труден для ребят, и обучение должно начинаться не с них.

Даже среди первого типа могут быть задачи разной степени сложности и по-разному обуславливающие характер и направление деятельности учащихся. Следует учесть, что фактором, облегчающим или затрудняющим обучение решению задач, является степень близости содержания задачи содержанию русла, в котором в данный момент или незадолго до него шла работа мысли ученика. Если в задаче косвенно идет речь о теме, пройденной незадолго до решения, то решение окажется облегченным. И наоборот, темы, изученные давно, с трудом актуализируются для решения задачи не потому, что они забыты, а из-за неумения учеников применять в новой ситуации далеко отстоящие (по времени изучения или по области) знания. Методическим средством, влияющим на процесс решения, является предъявление задач, перекликающихся прямо с содержанием изучаемого (в начале работы с задачами) или косвенно с теми областями знаний, которые должны быть применены (перенесены) в данной ситуации. В первом случае решение задач облегчается, во втором — затрудняется, но при этом интенсивнее формируются свойства, необходимые для углубленной поисковой и творческой деятельности.

Основной способ обучения решению задач методом расположения их по степени сложности, близости к изучаемой тематике и четкой обусловленности действий решающего достаточно эффективен и обеспечивает достижение цели. Вместе с тем реальная практика обучения не исключает многих случаев серьезных затруднений учащихся при решении конкретных задач. Эти затруднения могут быть разделены на два случая: 1. Ученики не знают, как решить задачу. 2. Ученики в той или другой мере неправильно решили задачу.

В случае неподготовленности учащихся к решению той или иной конкретной задачи можно оказать им помощь тремя путями:

1. Дать другую задачу того же типа, но более четко определяющую для данного

уровня учащихся направление поиска ответов. Затем предлагается нерешенная перед этим задача.

2. Неподдающаяся решению задача, хотя принципиально и доступная, преобразуется в вариант основной задачи. Этот вариант, последовательно ослабляя меру сложности основной задачи и соответственно ее трудность, все же требует поиска. Этот путь сформулирован И. К. Журавлевым на следующем примере. Учащимся VIII класса была дана задача: «С 1860 по 1862 г. выплавка чугуна в России упала с 14,5 млн. пудов до 10,5 млн. пудов, т. е. почти на 28%, и только к 1870 г. достигла уровня 1860 г. Как можно объяснить это явление?» Для решения задачи необходимо соотнести годы с фактом отмены крепостного права и с тем, что основная масса чугуна выплавлялась до 1860 г. на Урале. Оба факта хорошо известны учащимся, но все же задачу сначала решили немногие. Данные этой задачи не ассоциировались у них с указанными фактами. Тогда в текст задачи включалось еще одно указание — чугун в России выплавлялся главным образом на Урале. Задача сохраняется, но решается с меньшими трудностями. В случае затруднений учащихся и при данном варианте вносится еще одно дополнение — указание на преобладание принудительного труда крепостных в металлургии Урала. Этот вариант оказывается доступным для большинства учащихся. И все же это задача, поскольку для нахождения ответа необходимо найти те промежуточные суждения, без которых задача не решается (см.: Журавлев И. К. Роль самостоятельного поиска доказательств в процессе формирования убеждений учащихся. — Советская педагогика, 1968, № 12, с. 39—40).

Не всякая задача поддается такому преобразованию, при котором новый вариант сохраняет характер поисковой задачи. И в этом случае, как, впрочем и в других, применялся третий путь.

Он состоит в расчленении задачи на подзадачи, каждая из которых сохраняет значение поисковой и вместе с тем является шагом на пути решения основной, трудно решаемой задачи. Этому служит также и эвристическая беседа, в которой строится ряд вопросов, в своей совокупности обнажающих путь решения задачи, сумму его шагов, этапов рассуждения и операций. Среди этих вопросов часть или все представляли собой небольшие, подчас элементарные познавательные задачи.

Гораздо чаще бывают случаи, когда учащиеся, не чувствуя себя беспомощными перед предъявленной им задачей, дают неправильное решение или неправильно и недостаточно убедительно его аргументируют. При этом условии подсказка учителя, лишаящая ученика возможности самостоятельного мышления, должна встречаться редко. Принятый исходный принцип обучения решению задач требует новых путей, которые состоят в построении конфликтных логических ситуаций или показе несостоятельности решения и доводов.

Для иллюстрации того, как можно с помощью логических конфликтных ситуаций направлять деятельность ученика, приведем следующий пример.

Ученица решала уже известную читателю задачу: «По каким находкам археологи могут с уверенностью определить, что в районе раскопок было древнее государство? Мотивируйте свой ответ».

Особенность задачи в том, что в ней нет условия, а оно должно быть дедуктивно извлечено из признаков государства, причин и путей его возникновения. Многие ее решают, указав на находки металлических орудий труда, поскольку с их появлением, как учат ребят, возникают неравенство и государство. Указывают на находку монет, свидетельствующих об обмене, частной собственности и т. д., называют различие могильников, орудия наказания и др. Суть требуемого ответа заключается в том, чтобы указать на косвенные свидетельства наличия государства. Совершенно неожиданно ученица ответила крайне неудачно:

«Археологи могут сказать, что на месте раскопок было древнее государство, если:

1) они находят предметы, которые были только в древности, а сейчас их не используют; 2) есть доказательства, что был рабовладельческий строй; 3) есть постройки, которых сейчас быть не может; 4) все, что они найдут, относится к древности».

Учитель, обращаясь к ученице и классу, говорит: «По-твоему, если найдут древние предметы, которые сейчас не используются, то такие находки свидетельствуют о государстве. Представь себе, что нашли рубило.

Свидетельствует рубило о том, что было государство? Или лук и стрелы?»

Суть логической ошибки ученицы в том, что она не ограничила круг предметов, непременно связанных с существованием государства. Поэтому вопрос учителя, его возражение направлено на то, чтобы ученица сама поняла характер своей ошибки и исправила ее. И так по всем пунктам ответа.

Такие конфликтные ситуации логического характера направляют мысль ученика на новый поиск, не подсказывая ни решения, ни пути его поиска.

Непременное условие успешного развития творческого мышления — постоянная требовательность к доказательности решений. Дети первоначально не умеют доказывать, а если их не приучить к этому, то и не привыкают к необходимости доказательств. Опыт показал, что приучение к доказательности решений повышает уровень умственного развития по сравнению с бездоказательным решением задач. По этой причине почти все тексты задач первоначально должны напоминать о необходимости доказательства решения. В ходе обучения надо постепенно объяснять смысл и правила доказательств, неизменно требовать их.

Необходимо заметить, что отсутствие навыков поисковой работы исключает стихийное решение сложных задач. Оно допускает чаще всего бездоказательное решение задач, явно обнаруживающих направление поиска, которое по преимуществу имеет характер необоснованной догадки.

Устранение этих недочетов лучше всего осуществлять на относительно простых задачах, точно обозначающих поле поиска. Опыт показал, что навыкам поисковой работы нужно обучать не до, а в ходе решения задач. Давая первые задачи, прежде всего необходимо объяснить важность доказательств, а затем указать остальные правила.

Некоторые учителя до решения задач дают учащимся памятку о правилах их решения. Мы ее давали после решения нескольких познавательных задач. Во всех случаях учащиеся не приобретали необходимых навыков только потому, что узнали эти правила.

Усвоение их происходило в ходе решения и лучше всего осознавалось, так как их несоблюдение приводило к неправильным решениям.

Только собственный опыт и неоднократно сопутствующая фиксация внимания учащихся на этих ошибках привели к постепенному приобретению этих навыков. Приведем памятку, которая давалась учащимся на разных этапах обучения решению задач.

Памятка для учащихся, решающих познавательные задачи

1. Внимательно прочтите условие задачи и запомните вопросы к ней.
2. Начните обдумывать данные условия (слово за словом, строку за строкой) и определите, что они дают для ответа на вопрос.
3. Подумайте, не противоречат ли друг другу данные в условии задачи, не помогают ли одни данные понять значение других данных того же условия.
4. Если в условии не хватает каких-либо данных, вспомните, что вы знаете по теме задачи, и подумайте, что из этих знаний может помочь решению.
5. Обязательно докажите свое решение. Если из условия задачи следует несколько выводов, каждый из них надо доказать. Проверьте, готовы ли вы ясно и убедительно изложить доказательство.

6. Проверьте, является ли ваше решение ответом по существу вопроса задачи. Полон ли ваш ответ? Нет ли лишнего, не относящегося к вопросу задачи?

7. Еще раз проверьте, нет ли в условии задачи данных, противоречащих вашему решению. Все ли данные вы учли?

8. Проверьте, все ли возможные выводы по существу вопроса задачи вы сделали и доказали.

Эта памятка охватывает не все основные условия правильного решения задач и далеко не все навыки, необходимые для этого. Учащимся, имеющим незначительный опыт в решении таких задач, нецелесообразно давать перегруженную памятку. Более полную памятку применить можно впоследствии.. Если приобретен опыт решения задач, то памятку можно не давать. Этот опыт накапливается у учащихся постепенно, по мере встречи с конкретными случаями нарушения вышеприведенных правил и игнорирования навыков. Здесь особенно велика роль учителя, которая проявляется в его пристальном внимании к алогичности, нечеткости решения задач и к ответам не по существу.

В ходе обучения решению познавательных задач учащиеся, естественно, не сразу овладевают наиболее высоким уровнем такого решения. Обучение многих учеников разных классов и школ в течение нескольких лет показало, что если они начинают с нуля, то проходят четыре постепенно возрастающих уровня решения творческих задач. Эти уровни одновременно характеризуют познавательную самостоятельность учащихся и движение их умственного развития:

I. Умение самостоятельно и доказательно сделать один или несколько непосредственных выводов из одного какого-либо данного в условии задачи.

II. Умение доказательно прийти к нескольким параллельным и не соотнесенным друг с другом непосредственным выводам на основе нескольких данных условия.

III. Умение доказательно делать один или несколько опосредствованных выводов из одного или нескольких данных условия. При этом выводы или данные не соотнесены друг с другом.

IV. Умение делать опосредствованные выводы на основе выявления связи между всеми данными в условии задачи.

Уровни отличаются друг от друга характером умозаключения (прямым или косвенным) и степенью соотнесенности данных в условии. Надо заметить, что вообще познавательные задачи отличаются тем, что одни из них требуют того или иного определенного уровня для своего успешного решения, другие — допускают разные уровни, и в этом случае решения окажутся более или менее глубокими. Это свойство задач позволяет учителю управлять переходом учащихся с одного уровня на другой в зависимости от того, на каком уровне ученик находится в данный момент. Если обучение только начинается, учитель дает задачи, требующие первого уровня; по мере появления у учащихся соответствующих навыков учитель переходит к задачам, требующим следующего уровня, и т. д. Если учащиеся одного класса находятся на разных уровнях, учитель может дать задачи, допускающие разные уровни, чтобы над ними могли работать все ученики. Индивидуализации обучения содействует создание задач для разных уровней, их решение разными учениками в зависимости от степени их подготовки. Из этого следует, что по одной и той же теме целесообразно конструировать задачи разных уровней для разных учеников. Задачи разных уровней следует строить и в последующих классах, не удовлетворяясь достижением IV уровня в одном классе. Для ясности приведем примеры задач каждого уровня.

I уровень. В Урарту была найдена надпись, где царь говорит о себе как о самом могущественном царе Вселенной, равном которому нет, не боящемся сражений, подчиняющем непокорных. Какие убедительные выводы можно сделать об устройстве общества, где правил этот царь, на основе его надписи? (VII кл.)

Один из летописцев, враг восставших английских крестьян, писал о том, что при разгроме дворцов «можно было видеть вещь, неслыханную в наши времена. Толпа крестьян, видя перед собой массу драгоценностей, не осмеливалась похитить их, а если кто был замечен в воровстве, того без суда и следствия предавали смерти с таким напутствием: «Мы за правду и справедливость, а не воры и грабители». Чем был удивлен летописец и о чем свидетельствует такое поведение крестьян? (VI кл.)

В процессе решения этих задач ученики делают выводы о наличии государства в Урарту, о высокой нравственности английских крестьян. Все эти выводы лежат на поверхности и прямо, непосредственно вытекают из условий. Не следует только удивляться легкости задач. Многие ученики вначале их решают неправильно.

II уровень. В одной из надписей Сардура сказано: «Завоевал я три укрепленные цитадели, 23 города за один день захватил, 8185 юношей я увел, а также 25 тысяч женщин и 6 тысяч воинов, 2500 коней я угнал, а также 12 300 голов крупного рогатого скота, 32 100 мелкого рогатого скота. Все это досталось царю, а то, что воины забрали, забрали отдельно, когда завоеванную страну я покинул». Сделайте все возможные выводы на основании этой надписи (VII кл.).

В «Илиаде» сообщается о соревновании в метании диска, которое предложил Ахилл. Наградой победителю он предлагает большой железный круг и говорит: «Встань, кто желает себя испытать в состязании этом. Кто победит, у того на пять лет будет вдоволь железа, как бы далеко от города поле его ни лежало. Незачем будет в тот город ходить за покупкой железа пахарю или пастуху — этот диск их снабдит в изобилии». Сделайте все возможные выводы из этого отрывка о хозяйстве греков эпохи Гомера. Их не менее четырех. Сколько ты сделаешь выводов? (V кл.)

Для понимания данного уровня обратим внимание на задачу по «Илиаде». Типичное решение учащихся часто строится по следующей схеме:

Если победителю будет дано в качестве приза железо, значит, у греков той эпохи было железо, они умели его делать, вместе с тем оно было редким и дорогим. Так как в поэме говорится о поле, то, значит, древние греки занимались земледелием; если сказано, что за покупкой железа ходили в город, это значит, что железо можно было купить только в городе. Поскольку в тексте «Илиады» идет речь о пахаре, значит, в Древней Греции было земледелие. Упоминание о пастухе свидетельствует о наличии скотоводства.

Реальные ответы изложены сокращенно, чтобы привлечь внимание к типичному ходу мысли учащихся, находящихся на II уровне. В связи с тем что в отрывке говорится о железе три раза, они не ограничиваются одним выводом, а неоднократно повторяют его. То же касается и земледелия — «поле» и «пахаря» они не объединяют в одном выводе. Иными словами, все умозаключения изолированы друг от друга. Кроме того, все они лежат на поверхности, т. е. являются прямыми, непосредственными. Чтобы перевести учеников на следующий уровень, надо по мере усвоения II уровня давать им сначала легкие, а затем все более сложные задачи III уровня.

III уровень. В скифских курганах, являющихся могилами довольно больших размеров, археологи находят много богатой утвари и большое количество заколотых лошадей, а в других курганах — бедную утварь, одну-две лошади, а то и без них. Таких курганов больше. О чем свидетельствуют различия в захоронениях? Докажите (VII кл.).

При Карле Великом каждого, кто совершит преступление в церкви (убьет кого-либо, украдет имущество церкви), предавали смертной казни. Каковы были взаимоотношения церкви и государства той эпохи? (VI кл.)

После подавления восстания Уота Тайлера многих его участников судили. Как видно из протоколов суда, они обвинялись в том, что, захватив замок или

монастырь, уносили документы, судебные протоколы, касавшиеся земель и обязанностей крестьян, их списки. О какой причине восстания свидетельствуют эти факты? (VI кл.)

В одном из древнеегипетских документов рассказывается о том, что пришел крестьянин к пастуху и сказал, что хочет продать часть своей земли за корову. Ему продали корову за землю. О чем свидетельствует этот факт? (V кл.)

Эти задачи отличаются тем, что требуют опосредствованных или косвенных умозаключений на основе отдельных данных: богатая и бедная утварь в разных захоронениях, казнь за преступление в церкви, уничтожение крестьянами документов, продажа земли. Ни одна из этих задач не может быть удовлетворительно решена прямым выводом.

Так, задача об английских крестьянах требует следующих рассуждений: крестьяне уносили документы — в документах были свидетельства их обязанностей — они были зависимыми и несли тяжелые повинности — они полагали, что отсутствие у феодалов документов лишит их возможности требовать повинности. Они соотносили повинности с размером земли. Поэтому надо скрыть данные о размерах участков. Цепь суждений построена на основе факта уноса документов и привлечения ранее усвоенных знаний.

IV уровень. На монетах Боспорского царства, столицей которого девять веков был город Пантикапей, был изображен плуг. Ученые сделали на основании изображения вывод о главном занятии населения. Но после того как выяснились дополнительные данные, они убедились в неправильности первого вывода и пришли к другому. Какие возможные предположения о главном занятии населения Боспора сделаете вы на основе изображения плуга? Мотивируйте свой ответ (VII кл.).

Восставшие английские крестьяне в первые же дни восстания обратились с призывом к другим крестьянам присоединиться к восстанию. Но при этом в их воззвании говорилось, чтобы «никто из тех, кто живет на расстоянии 25 миль от моря, не шел с ними, а охранял морское побережье от врагов». Какой вывод можно сделать на основании этого отрывка из воззвания? (VI кл.).

Эти задачи требуют непременно использования метода соотнесения всех данных в условиях и опосредствованных умозаключений. Легко заметить, что уровни здесь сопрягаются с критериями сложности. Последний, IV уровень предполагает и ряд данных в условии, и цепь суждений, ведущих к конечному выводу.

IV уровень оптимальный. Его, с одной стороны, можно достичь в любом классе на учебном материале, соответствующем программе. С другой — пределы его развития очень широки. Чем больше данных способен соотнести решающий, чем длиннее цепь рассуждений, тем, следовательно, сложнее задача и эффективнее развитие IV уровня познавательной самостоятельности учащихся.

При переводе учащихся с одного уровня на другой следует иметь в виду, что перевод от II к III сложнее, чем перевод от I к II, так как III уровень требует опосредствованных выводов. Задачи, относящиеся к III и IV уровням, требуют более выразительного проявления творческих процедур, так как не всегда в цепи суждений каждое звено поддается логическому выводу. Здесь действуют признаки творчества. Для облегчения перевода с уровня на уровень целесообразно практиковать задачи, поддающиеся решению на разном уровне глубины, т. е. смежно-уровневые. Вот, например, задача для VI класса:

На основании следующих средневековых пословиц охарактеризуйте духовенство:

1. «У кого епископ родня, тому хорошо и живется».
2. «Пасторы и монахи глоткой зарабатывают больше, чем обезьяны и клоуны прыжками».
3. «Если бы священникам и монахам пришлось проповедовать одну правду, они бы часто молчали».

4. «Телом в церкви, а помыслом у черта»,
5. «Множество бездельников составляют монастырь».
6. «Без денег в церковь не суйся».
7. «Богатые церкви — бедные крестьяне».
8. «Монах проповедовал о грехе воровства, а у самого — гусь в кладовой».

Смежно-уровневый характер этой задачи заключается в том, что ее можно решать на основе анализа каждой поговорки в отдельности, не соотнося их друг с другом для получения каких-либо дополнительных характеристик духовенства. Ее можно решать, как и поступает часть учеников, на основе одной-двух поговорок, получая хотя и неполные, но правильные решения. Ее можно решать, извлекая непосредственные выводы (1—духовенство помогает родственникам; 2 — лицемерие и т. д), а можно решать, приходя к опосредствованные умозаключениям (1, 6, 7 — корыстолюбие, 3, 4 — лживость, 2, 5 — безделье и паразитизм). Ответы учащихся иллюстрируют разные уровни решения одной и той же задачи. Одни отвечали так: «Были епископы, а у них родня. Об этом сказано в поговорке. Пасторы часто лгали, о чем говорится в третьей поговорке. Для посещения церкви нужно много денег». Все ответы относятся к первому уровню — учащиеся строго придерживаются формул условия и не выходят за его пределы.

Другие ученики отвечали иначе: «Священники много зарабатывают (2), собирают от молящихся много денег (6), обирают бедных крестьян (7)». Здесь ряд прямых выводов, повторяющихся и не соотнесенных друг с другом (II уровень).

Третья группа ответов существенно отличалась от первых двух: «На основании 2-й поговорки можно сделать вывод, что духовенство своими проповедями обманывало народ, который создавал ему большие богатства. Пословицы говорят о неискренности духовенства: вроде бы говорит о божественном, а думает о другом, как об этом говорится в 4-й поговорке». III уровень здесь выражен в опосредствованных, достаточно очевидных выводах и в том, что они строятся на отдельных, не сопоставляемых друг с другом поговорках, хотя говорящих об одном и том же.

Приведем пример решения, относимого к IV уровню: «Все эти поговорки позволяют дать общую характеристику духовенства в средние века. В них народ выразил свое отношение к священникам и монахам. Духовенство обладало большими богатствами (об этом свидетельствуют 2, 6, 7 и 8-я поговорки). Лицемерие отличало монахов, так как они говорили одно, а думали или делали другое (3, 4, 8-я поговорки). Сами поговорки говорят о насмешках народа над священниками и неуважении к ним (особенно 2, 3, 5, 8-я поговорки)».

Во всех ответах обращает на себя внимание стремление к доказательству. Каждый более высокий уровень самостоятельной познавательной деятельности образуется в значительной мере при сформированной установке доказывать и проявлять себя благодаря поиску доказательств.

Доказательность и внимание к опосредствованным умозаключениям имеют большое значение для формирования убеждений. Об этом выразительно писал старый русский логик Каринский: «Почти все содержание знания составляют суждения, выводимые так, что вывод по своей справедливости можно назвать той формой нашего убеждения в истине, которая всего чаще применяется в науке» (Каринский М. Классификация выводов. СПб, 1880, с. 1; см. также: Журавлев И. К. Через доказательства к убеждениям. М., 1980).

Нами рассмотрены способы развития мышления исследовательским методом, т. е. системой проблемных познавательных задач. Они учат самостоятельному оперированию знаниями, побуждают к самостоятельному отбору ранее усвоенных знаний, важных в ситуации той или иной задачи, т. е. обнаруживают методологию познания учащимися. Поскольку все задачи по своему содержанию оперируют

проблемами и данными, ведущими к материалистическому решению этих проблем, то в результате такой деятельности постепенно формируется необходимый уровень материалистического понимания истории.

Подведем краткие итоги главы. Её основная идея состоит в том, что без творческого применения нет полноценного усвоения знаний и способов деятельности, а следовательно, и достижения необходимого уровня развития исторического мышления. Достижение такого уровня возможно только при решении учащимися проблемных задач сначала с помощью учителя, а затем соблюдая полную самостоятельность и доказательность решения. Совокупность постоянно включаемых в обучение проблемных задач должна представлять систему, характеризуемую указанными выше показателями. Важно обратить внимание на показатель сложности, отвечающий трем критериям.

Попытки определить сложность задач степенью обобщенности понятия не оправданы, так как если обобщенное понятие требуется расчленять на звенья рассуждений, ведущих к обобщению, то в этом случае действует второй критерий — увеличивается цепь рассуждений. Если же обобщенное понятие используется учеником без расчленения, то на сложности действия это не отражается. Попытка свести оценку сложности только ко второму критерию тоже недостаточно основательна, так как иные задачи предполагают параллельные решения с помощью независимых цепочек суждений, но их сложность не определяется суммой звеньев в этих цепочках. Они только представляют несколько задач разной сложности в одной. Сложность всей задачи измеряется наиболее длинной цепочкой суждений и остальными критериями. Учителю важно научиться правильно определять сложность задач и текста. <...>

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Если бы читатель нашей книги подумал, что она касается только методики обучения истории, то это было бы не совсем так. Автор видит в своей работе и другое назначение: развитие интенсивной мыслительной деятельности. <...>

Крайне важно помнить, что развитие мышления это не просто формирование оперативной системы умственной деятельности человека. Мышление формируется и реализуется на определенном содержании. Учителя и методисты должны уделять самое пристальное внимание содержанию, с помощью которого развивается мышление учеников. Оно состоит не только из информации о событиях, их связях и закономерностях, лежащих в основе исторического процесса, но и из методов анализа и исследования, социальных явлений, их всестороннего осмысления, способов применения знаний и идей для оценки действий в той или иной конкретной социальной ситуации. <...>

Знания неоднородны по своему характеру и взаимосвязь различных видов знаний и уровней их усвоения приводит к разным показателям качеств знаний — глубины, оперативности, гибкости, осознанности и др. Эти свойства формируются постепенно, в ходе вариативного применения знаний, требующего активного мышления во всех его проявлениях. Сформированность указанной совокупности показателей качеств знаний, включая их системность, свернутость (способность выразить мысль компактно), развернутость (способность компактную мысль развернуть в соответствии с ее составом), обобщенность, конкретность и т. д., вбирает в себя все необходимое для проявления творческого мышления.

Ряд названных качеств знаний, будучи сформированным, служит показателем развития мышления. Наличие этих качеств и проявление их на историческом материале в соответствии с его спецификой характеризуют историческое мышление так же, как оно охарактеризовано в предшествующих главах. Более всего развитое мышление обнаруживается в систематичности, гибкости, свернутости и

осознанности знаний.

Систематичность предполагает способность осознать состав некоторой совокупности знаний, их взаимозависимость в определенной последовательности и логике, в их иерархизированных связях. Систематизированность знаний в сознании ученика проявляется в восприятии одних знаний как базовых или исходных для других в зависимости от принятого или заданного угла зрения на совокупность знаний. Если угол зрения меняется с новыми целями, которые учитель ставит перед учеником или сам ученик перед собой, то те же знания выстраиваются в ином порядке и в иной последовательности связей.

Гибкость проявляется в готовности ученика к самостоятельному нахождению способа применения усвоенных знаний при изменении ситуации или к применению различных способов решения в одной и той же ситуации. Чем легче ученик находит способ решения проблемы, чем больше вариантов решения он может найти, чем более глубокие связи обнаруживаются в ходе решения, тем больше гибкость применения знаний.

Осознанность знаний выражается в понимании связей знаний между собой, путей получения их, в умении ученика доказывать понимание принципа действия связей и механизма их установления.

Хотя все перечисленные качества в той или иной мере связаны между собой, но они не подменяют друг друга. Знания могут быть систематизированными, но недостаточно гибкими, то есть ученик не умеет их применять в должной мере в новой ситуации. Он понимает сущность процесса, но не осознает принципа действия связей между его элементами. В этом случае осознанность явления учеником ограничена.

Благодаря тому что эти качества знаний не взаимозаменяются, то есть одни могут себя проявить при отсутствии в достаточной мере других, их можно и часто целесообразно формировать порознь. Каждое качество проявляет разные свойства мышления. Это позволяет конструировать задания на формирование и диагностику каждого отдельного качества и тем самым развивать мышление, проявляющееся при выполнении каждого задания.

Наличие связей между качествами знаний по мере обогащения их и развития мышления позволяет строить задания на одновременное проявление разных качеств. Так, можно строить задания, требующие систематизации знаний и одновременного обобщенного и свернутого изложения их части. Можно сконструировать познавательную задачу, решение которой предполагает осознанность механизма процессов или путей получения знаний и вместе с тем проявление гибкости в применении знаний. Если иметь в виду, что задания, обнаруживающие оперативность знаний, то есть умение их применять, выявляют наличие умений, а проблемные задачи, выявляющие гибкость знаний выясняют степень развития творческого мышления, то тем самым через знания и их качества учитель может выявить и степень усвоенности умений, и степень овладения опытом творческого развития. Иными словами, знания, рассматриваемые сквозь призму их качеств, позволяют учителю оценить степень умственного развития и готовность к использованию знаний как инструмента познания и осмысления школьником общественных явлений.

Вторая задача обусловлена тем, что развитие исторического мышления предполагает не только способность учащегося проявлять, реализовывать характерные для подобного рода мышления операции и действия, но также стремление их применять в различных новых ситуациях. В таком умении и стремлении мыслить на разных уровнях проявляется самостоятельность мышления. Она бывает разных уровней. Это легко можно увидеть при анализе любого исторического текста — устного или письменного. Любой отрывок текста

обнаруживает при его усвоении четыре вида деятельности по опознанию и выявлению его связей. Первый уровень предполагает понимание явных связей внутри каждого высказывания, то есть непосредственно содержащейся в нем информации.

Второй уровень сказывается в понимании открыто выраженных связей между отдельными высказываниями, составляющими текст. Понимание обоих видов связей обнаруживается в воспроизведении учеником точного смысла текста своими словами.

Кроме того, между высказываниями, составляющими текст, возможны лежащие на поверхности и очевидные, но не сформулированные для ученика связи и с известной ему другой информацией. Читателю, ученику их надо увидеть самому, но это не всегда получается.

Наконец, между высказываниями, как и между их общим содержанием и другой, известной читателю информацией, имеются скрытые связи, обнаружение которых потребует творческого подхода. Это, в сущности, решение проблемной задачи, поставленной перед самим собой. Этот вид связей предполагает наиболее высокую по уровню деятельность читателя или слушателя. Последний уровень характеризует необходимое следствие полноценного обучения, развивающего мышление. Крайне важно, чтобы каждый учащийся, читая или слушая, не только воспринимал явно выраженное в тексте содержание, но имел бы установку, а также умел самостоятельно искать и находить новые связи с уже известным ему материалом, хотя бы в виде постановки проблем. Это один из возможных приемов развития мышления. Масштаб его развития будет определяться сложностью текстов и скрытых в них связей, которые сумеет увидеть ученик. Эксперимент показал, что учащиеся проходят через описанные выше уровни, нередко и в старших классах не достигая последнего. В то же время он доступен ученикам VII—VIII классов, а его углубление и развитие происходит по мере усложнения содержания учебного материала.

Рассмотренный в книге показатель успешности обучения позволяет осознать одну из значимых целей обучения и вместе с тем проверить реальность ее достижения. Чтобы осознать все значение этого показателя, надо иметь в виду, что всякие устные или письменные высказывания — это текст и любые наблюдаемые объекты действительности, фиксируемые мыслью, воплощаются в тексте. Следовательно, уровни деятельности по выявлению связей в тексте характеризуют познавательную, мыслительную деятельность. Если эта деятельность осуществляется учеником применительно к историческим текстам и сюжетам с соблюдением норм исторического мышления, то тем самым можно считать реализованной одну из важных предпосылок достижения целей обучения истории.

Особое внимание надо обратить на доказательность изложения учителя и в процессе учебной деятельности учащихся. Важно привить традицию неизменного требования доказательности в ответах учащихся, необходимо добиваться у учащихся стремления доказывать свою мысль, искать и находить подтверждение прочитанному. При этом нужно постепенно, с первых лет обучения истории, добиваться строгости и научности доказательств, приводимых учащимися, вырабатывать у них навык самопроверки, учить соотносить приводимые ими аргументы с фактами или темой обсуждения, степенью убедительности и достаточностью.

Критерием оценки этапов развития мышления могут быть три уровня усвоения знаний и умений. Второй уровень, воплощающий применение знаний и выполнение умений по образцу или близко к образцу, позволяет судить о том, насколько ученик овладел мыслительными действиями, непосредственно заложенными в усвоенных текстах, показанных учителем или изложенных в учебнике.

Третий уровень усвоения знаний и умений, предполагающий их творческое применение в новых условиях, позволяет судить о том, как на данном учебном материале ученик овладел опытом творческой деятельности, ее процедурами, как он владеет логическим методом в осмыслении соответствующих школьной программы. В рамках этого уровня пределы достижения индивидуальны, но вместе с тем и неограниченны.

Приведенные выше способы контроля за состоянием и развитием мышления учащихся в процессе обучения истории, конечно, не исчерпывают всех возможностей учителя. В его распоряжении имеется множество других приемов, накопленных в ходе учебной практики. Но, учитывая указанные способы, учитель по-разному использует другие известные ему приемы, думает о применении новых. За всей деятельностью учителя по развитию исторического мышления, по выявлению его уровня у учащихся стоит неперемutable, но далеко не всегда выполняемое условие — уделять внимание не только содержанию исторических знаний, но и методам познания, процедурам мыслительной деятельности на основе этого содержания.

Руководя процессом обучения истории, учитель должен управлять процессом мыслительной деятельности учащихся. Строго говоря, каждое современное методическое пособие должно иметь не только информацию о содержании знаний, приемах и последовательности их изучения, но также быть руководством по управлению познавательной и мыслительной деятельностью учащихся.

Соответственно, приступая к изучению темы урока, параграфа или отдельного текста, учителю следует определить, какую познавательную деятельность, какие мыслительные действия надо выполнить для усвоения этого содержания. Только при этом условии и будет достигнут необходимый уровень развития мышления учащихся на материале истории.

Обучение истории предполагает не только знание учителем самой истории, но и путей ее познания, ее методологических основ и логико-психологических закономерностей учебной деятельности школьников.

Мышление необходимо для усвоения идей, для их превращения в знания, но чтобы последние стали убеждениями личности, мировоззрением человека, обуславливающим его внутреннее отношение к социальным явлениям и поведение, необходимо, чтобы его мыслительная деятельность и ее содержание отвечали потребностям человека, влияли на его эмоции. Мыслительная деятельность при обучении истории призвана опираться на формируемые потребности ученика в истинном познании социальных явлений, в инструментах правильного решения важных для него социальных проблем. Эмоциональные реакции индивида всегда зависят от его потребностей, их остроты и степени их удовлетворения. Поэтому важно, чтобы познавательная деятельность в области истории, современной общественной жизни и ее проблем, связанное с ней мышление постепенно стали устойчивой потребностью обучаемого. Только в этом случае мировоззренческие знания, ставшие убеждениями, приобретают не только характер ориентира, но и установки личности.

Установка личности представляет собой единство направленного познания, эмоционального отношения и стремления к деятельности. Историческое мышление как объект установки и предполагает для своего формирования единство знаний, эмоций и общественной деятельности.

Историю, как и обществоведение, нельзя преподавать, делая акцент либо на эмоциональное воздействие, либо на интеллектуальное начало. Непременное то и другое должно действовать в одном и том же направлении, т. е. умственные действия по осмыслению исторических и современных явлений, социальное поведение учащегося должны отвечать его потребностям и вызывать у него

эмоциональное отношение как к процессу познания, так и к предмету его, отношение, отвечающее оценочным нормам нашего общества. Если в обучении истории преобладает эмоциональное воздействие — наносится ущерб научному мировоззрению человека, поскольку он лишается теоретического знания, необходимого для программируемого обучением масштаба социального познания. Возникающие при таком обучении симпатии и антипатии остаются неосознанными, часто непоследовательными, не контролируемые мыслью, вооруженной теоретическим знанием.

Если в обучении истории делается акцент только на интеллектуальное начало, мировоззрение может и не сформироваться, так как оно предполагает ценностное отношение. <...>

Такое же значение в современном обучении истории и обществоведению приобретает сочетание обучения в классе с посильной, но реально полезной общественной деятельностью, как в рамках школы так и за ее пределами. <...>

Следует, иметь в виду, что в развитии мышления на уроках истории, как и на других уроках, заложен один из важнейших резервов ликвидации перегрузки учащихся, повышения их успеваемости, воспитания личности в целом.

Совершенно очевидно, что развитие мышления каждого учащегося является предпосылкой формирования интеллектуального потенциала всего нашего общества.