

ИНТЕГРАЦИЯ И АКТУАЛЬНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В ОБУЧЕНИИ ИСТОРИИ

Петровски Нина

*Республика Молдова, г. Кишинев, Государственный педагогический университет
имени Иона Крянгэ*

Центральной функцией воспитания во все времена являлась функция формирования личности человека, которая реализовывалась всегда, учитывая модель личности, объединяющая культурные и исторические ориентиры одного или другого общества. В этом контексте, должны уточнить, что постмодернизм в образовании обозначает новый подход к деятельности по формированию-развитию личности, формулируя как основную цель *интегральное развитие человеческой личности*. Постмодерная парадигма ставит в центр особого интереса человеческое существо из *глобальной перспективы, обобщающей и интегрированной*. В соответствии с целью, намеченной постмодернизмом, школа призвана развивать *в человеке гуманность*, привить учащемуся множество воспитательных ценностей, в том числе интеллектуальные, позволяющие не только социальное интегрирование, но, прежде всего, приспособление к проживанию в постоянно-изменяющемся мире.

Идея интегрализации в процессе обучения отражает самодостаток школьных дисциплин, которые создали «белые пятна» на карту изучения социальной среды и тенденции изменения размеров человеческой деятельности. Люди всё чаще специализируются не в соответствии с наукой, но в соответствии с жизненными проблемами. Но проблемы, с которыми сталкивается человек в жизни, имеют комплексный характер и их решение требует быстрой корреляции, синергии и контекстуального действия. В этом смысле, учащийся должен обладать компетенциями для решения всё более комплексных проблем, принятия решений, к восприятию новых отношений, создания интегрированной среды, в которой со смыслом соотносился опыт и моделировать свободу действий в соответствии с ценностями. В этом новом контексте образования, интегрированность необходима для рассмотрения из множества перспектив феномены, для создания динамических ментальных структур, гибких, способные поддерживать более всего подходящие решения, для размещения образовательного процесса в глобальную оптику обучения, в котором мотивируются и развиваются способности учащегося для восприятия новых отношений и создания новых моделей и структур.

На данном этапе рассмотрение интегрированного обучения осуществляется через два измерения: *познавательную и социальную*. Познавательное измерение отражает дисциплинарные структуры, основанные на накоплении, иерархизации и структурной

организации, которые начинают быть неадекватны в соотношениях с современными контекстами применения обучения. Социальное измерение отражает своё действие через природу социальных контекстов в которых используется обучение. Таким образом, в смысле адекватности между этими двумя измерениями, становится очевидной корреляция между эпистемологическим и социальным в генерации интегрированного обучения.

Сущность проблемы интеграции знаний состоит в наличии противоречия между интегрированной вселенной и обобщёнными знаниями, что не имеет интегрирование как на человеческом так и на социальном уровне. Согласно Т. Callo, причина отсутствия интегрированных человеческих знаний, в социальном контексте, является следствием эволюции науки во «внутренней жизни человеческой сущности», потому что связь между отдельными элементами обучения не определяются на основе требований системы, но на основе некоторых более энергетических элементов: ощущений, эмоций, оцениваний (почитаний). Отсутствие интеграции знаний значительно снижает эффективность интеллектуальной деятельности по нескольким причинам: противоречие между отдельными элементами знаний по конкретным проблемам; трудность обнаружения в памяти необходимой информации из за дополнительных ассоциативных связей; трудности определения возможности или невозможности использования необходимой информации для конкретного случая [1, стр.25]. В общем, концепция интеграции объясняется как действие взаимосвязи различных элементов в целях построения единого целого, гармоничного и высшего уровня. Так как концепция интеграции собирает отдельные части в единое целое, а интеграция частей приводит к новому продукту, который превышает сумму этих частей, интегрированность предполагает состояние целостности, определённой системы, единства [2, стр.18].

Интегрализация позволяет создание единого, многогранного, глубокого понятия обучаемых концепций и как результат достигаются интегрированные школьные результаты, выраженные в терминах функциональных навыков, необходимых в жизни. Интегрализация близких по содержанию областей и сосредоточение учебного процесса на формирование компетенций обеспечивает интегральность личности. Таким образом, интегрированность, как единство разнообразия, является обобщающим инструментом [1, стр.15].

В общих чертах, интегрированность размещает образовательный процесс в глобальное видение единичности научного познания и выдвигает на передний план последовательность и логику знаний из различных областей фундаментальных наук. Рассмотрение интегрализации вытекает из уникальности научного познания, специфичных областей познания: общие понятия, научные концепции, единая методологическая система научного познания, общечеловеческие ценности и т.д.

С точки зрения обучения, интеграция предусматривает установление общности отношений школьной деятельности, сосредоточение на интегрированные процессы, отношение между концепциями и феноменами из различных областей, корреляция результатов обучения с ситуациями из повседневной жизни, решение проблем, проблемных ситуаций, жизненных ситуаций. Путём интеграции, подчёркивает L. Ciolan, подразумевается сам процесс, как и результат процесса, посредством которого новый элемент становится частью уже существующей совокупности [3].

В интеграции в педагогике не существует иерархии с точки зрения ценностей, не существует оптимального уровня интеграции. Интеграция определяется рядом переменных факторов, таких как цель интеграции, объект интеграции, уровень компетентности преподавателя, тип куррикулума. Но, независимо от применяемого уровня интеграции, организация процесса обучения, сосредоточенного на холистическом принципе (выбор для «полной» стратегии, цельность) и конструктивности (построение собственного познания), дает видение обучающегося. Интеграция является динамическим процессом, который движется от одного уровня к другому, от одной к другой ступени содержания.

Интеграция знаний предполагает несколько *процессов*: систематизация приобретённых знаний; приобретение новых знаний и интеграция в существующие знания; планирование внешнего процесса приобретения знаний в целях повышения эффективности интеграции. Таким образом, интеграция представляет собой процесс, состоящий из трёх компонентов: *то, что мы знаем, тот, который знает и само познание*. При интеграции знаний существенными являются следующие критерии: интегрирование всей информации; исключение внутренних противоречий; универсальность (способность описания любой информации от конкретного явления до философских обобщений); связь, существующие связи между событиями, процессами, явлениями; активность характера – возможность генерирования нового познания [1, с.26].

Из приведённого выше анализа следует, что организация образования, начиная от проблем, реалий жизни, от повседневного опыта учащихся, контекста, в котором они живут, способствовали бы лучшей контекстуализации обучения, с акцентом на формирование ценностей, отношений и трансверсальных компетенций. Этот механизм предоставил бы модель обучения переходящей грани жёсткости и чрезмерно академически ориентированные традиционные дисциплины, превращая её в процесс с долгосрочными и эффективными результатами для личного и социального развития учащегося.

Основываясь на обучении истории и предпосылках идеи интегрализации, следует отметить, что история как наука имеет свои проблемы в «определении возраста». Первым европейским университетом, отделившим исследование истории от истории права и

телеологии, был Университет Cottingen, где в 1764 история была признана как *автономная научная дисциплина*. Только в XIX веке историю начали преподавать системно в обычных школах. Однако утверждение истории как школьной дисциплины не связано только с эволюцией современной культуры. Необходимость в изучении истории возникла из-за особых исторических обстоятельств: ускорения социально-политических преобразований под натиском индустриализации, социальных конфликтов во время революции и т.д.

В 1996 Европейский Союз выдвинул проект, предусматривающий преподавание и изучение истории Европы, результаты которого были включены в серию обучающих пакетов для учителей и всех заинтересованных в изучении истории. Одно можно сказать наверняка: изучение истории в школе следует, в общем, *тенденциям в истории, как науке*. Согласно этим суждениям, по R. Stradling, идеи которого генерировали наш аналитический подход, одно из основных направлений предполагает расширение куррикулярного содержания для включения социальной, экономической, культурно-интеллектуальной истории как и политической и дипломатической [Stradling, стр.13].

Другая, не менее важная тенденция, определяется тем фактом, что признавая особую роль истории в возможности учащихся приобретать всевозможные знания, сейчас проводится ориентация, позволяющая учащимся принять *критическое отношение* по отношению к историческим событиям и использовать собственный разум для интерпретации и понимании значимости исторических процессов. Учащиеся должны понимать, что исторические события не только представляются, но и пытаются представить существующую информацию и рассматривать связь между различными фактами для того чтобы понять и объяснить события. Собранные исторические факты превращены в историческое доказательства, для того чтобы поддержать определённую интерпретацию того, что произошло. Учащимся рекомендуется понять, что одни и те же события могут быть использованы разными людьми в разных целях или для того чтобы аргументировать разные интерпретации одного и того же события или явления. Также учащийся должен принять как факт возможность существования нескольких рассматриваемых перспектив относительно любого феномена или исторического события и что эти различные точки зрения отражают разнообразие исторического опыта. Учащийся должен уметь использовать *основные исторические события* в изучении истории (*хронология, изменение, причинность, значение, смысл исторического события и т.д.*).

Не менее важной является тенденция видения основной цели изучения истории учащимся в приобретении навыков мышления и понимания в историческом смысле. В этом плане учащийся не может быть пассивным получателем известных знаний. Ощущается необходимость использования активных методов в обучении путём анализа открытий.

Учащиеся не смогут понять комплексность жизни без изучения и выдвижения идей по отношению к эволюциям, которые ознаменовали человечество на протяжении истории. Учащимся следует сформировать *когерентное видение* развития событий с точки зрения хронологических событий, для того чтобы понять, как отдельные эволюции из области культуры, политики, социума, экономики взаимно пересекаются и взаимно зависимы.

Объяснения сил, которые обуславливают события, каким образом данные события повторились периодически, динамика изменения, связи устанавливающиеся между тем, что происходит в одном или другом месте, рассмотрение одного и того же события из сравнительной перспективы или из множества перспектив и измерений, влечет за собой использование различных временных периодов и составляют этап в формировании *широкой, научной концепции* относительно истории. Учащимся следует осознать, что история не означает только войны, дипломатия или экономика, но и изменения, которые происходят в повседневной жизни и силы, которые определяют эти изменения. Следовательно, они должны понимать факторы, которые *повлияли, влияют и моделируют их собственную жизнь и идентичность*. Человеческие общности нуждаются в определённой идентичности или, точнее говоря, нуждаются в наборе «якорей идентичности». Таким образом, любая социальная группа идентифицируется определённым происхождением, через соотношение набора восходящих и определённых явлений или происшествий, считающиеся памятными в жизни этой группы. Идентичность отзывов имеет различные значения, что служит социальному интегрированию каждого, предоставляя индивидуумам чувство безопасности, душевный комфорт. Таким образом, представления о прошлом имеют несомненно формирующую роль и влияют на взгляды каждого из нас на настоящее и будущее.

Необходимо представить историю как «простой рассказ» и без захватывающих повествований с древних времён до наших дней, для того, чтобы дать краткий обзор на длительный период времени и выделения линейности в развитии истории. В основе этой презентации представлены три принципа, а именно: элементы сходства, цивилизация, объединяющая различные культуры и общий феномен [5, с.25].

Большинство проблем возникают из-за необходимости выбирать между выявлением различных аспектов или общих, концентрацией на широкие исторические темы или подчинением конкретной хронологической перспективе. При создании обобщающего представления об истории необходима компетенция локализации определённых элементов в их контексте времени и пространства, что влечёт за собой знание последовательности событий более важного чем точное запоминания дат, идентификации важных факторов которые связывают события, размещение исторического события в более широкую рамку и т.д. Другим важным элементом является использование хронологии, которое является

рабочим инструментом, используемым всё чаще в преподавании и изучении истории. Большинство хронологий, разработанные для изучения истории включают в себя важные периоды в истории и сосредоточены почти исключительно на даты специфического события.

Другая тенденция представляет собой трактовку противоречивых проблем истории, которые могут быть интересными и стимулирующими для учащихся. Часто данные проблемы предполагают тот тип вопросов, на которые учащиеся желали бы иметь ответ и которые превращают учащегося в настоящего «детектива» истории [5, стр.38].

Рационально, чтобы учащиеся искали показатели, связанные с мотивами происходящих событий, подкрепляли найденные доказательства в различных исторических источниках, устанавливали соответствие или несоответствие показателей другой имеющейся информации, пытались идентифицировать решающие моменты или результирующие действия из соответствующего ключевого момента.

С другой стороны, учащимся кажется сложным идентифицировать и выявлять различные связи между событиями и оценивать их значение, особенно тогда, когда многие из них *не являются понятными и линейными отношениями причинности*. Взаимозависимость является скорее всего абстрактной концепцией, сложной для восприятия даже тогда, когда рассматривается совместно с конкретным событием. Учащихся следует задействовать в процесс «диагностики» [5, стр.41].

Изучение и понимание истории по «четырем направлениям» является другой тенденцией, которая проявляется в следующем:

- Помогать учащимся узнавать определённые тенденции и клише, которые проявились на протяжении времени в истории, для анализа, сопоставления и дифференцирования множества аспектов конкретного исторического феномена;
- Темы по истории относятся, в принципе, к определённым идеям, которые помогают определять контуры конкретного периода. Ясно, что никто не может сказать, что понимает историю одного века как одно целое, если не знает мажорные идеологии данного века;
- Темы по истории предоставляют целостность одного периода и помогают определять силы, моделирующие соответствующий период. Более сложный случай тогда, когда акцент поставлен эксклюзивно на определённый промежуток хронологических событий;
- Предоставляется возможность привыкания учащихся к комплексной теме через «гуманизацию» представленных проблем, то есть, акцент ставится на человеческий опыт и социальные следствия. Таким образом, учащемуся предоставляются начальные и второстепенные аргументы, с помощью которых могут быть «тестированы» любые обобщения, вытекающие из поверхностного анализа, тенденций и клише в истории [5, с.60].

В контексте обучения истории следовало бы формировать постоянный интерес к истории, обобщающее видение истории, которое может быть частично хронологическим и частично тематическим. Учащиеся должны знать, где искать информацию, если даже позабудут ее на протяжении времени, знать, как при необходимости установить взаимосвязь в исчезнувшей исторической информации; учащиеся должны иметь сформированное чувство осознания часто повторяются моделей, динамики изменений самых значительных общих ориентиров и событий; иметь образ видения настоящего мира, который учитывает временное измерение; иметь сформированные компетенции аналитического типа, используемые *в понимании мира*, в котором они проживают, и происходящих в нем изменений.

Преподавание истории является чувствительным, поскольку оно включает в себя чувствительность учащихся, просит их лояльности, даёт начало всем видам предрассудков. Учащиеся должны понимать *сущность истории как образовательной дисциплины*: как почти всякое историческое событие подвержено различным толкованиям. Это не означает, что исторические данные собираются, чтобы затем сказать правду. Данные должны быть собраны и изложены последовательно. Те же данные могут часто поддержать различные интерпретации, информации или неполные источники и дают начало новым интерпретациям, совершенно противоположным. Поэтому учитель должен застраховать себя, что учащиеся это понимают. Множественные перспективы преподавания истории не являются лишь методом представления учащимся различных подходов, но и оказания им помощи в освоении некоторых аналитических умений, способов мышления в историческом плане и способность «воплощения в сущность другого исторического персонажа», то, что является необходимостью для изучения исторического события и лучшего понимания того, что случилось и почему. Эти компетенции и методы действия должны быть задействованы систематически и последовательно, но не всегда есть возможность, чтобы перспективы, относящиеся к конкретному событию, были идентифицированы лишь по отношению к специфическому содержанию одного текста. Необходимо, чтобы учащиеся высказывали различные точки зрения в контексте.

Учащиеся должны осознавать, что история не отождествляется лишь с прошлым, она является как сказал Н. Сарт, «нескончаемым диалогом между настоящим и будущим» [5]. Историки, согласно своей заинтересованности, могут выделить, иногда, в зависимости от их интереса, новые аспекты, которые могут реинтерпретировать устарелые точки зрения или возникновению совершенно новых взглядов. Так как любое историческое событие, в широком смысле, влечёт за собой определённые выводы, последствием оценивания, с упором на интерпретации и объяснения, основанных на доводах, воздействованных на личном субъективном мнении, учитываем, что исторические решения не являются

окончательными. Новые доказательства могут привести к другим точкам зрения, диаметрально противоположным, относительно событий или исторических фактов. Напрашивающийся вывод состоит в том, что история не является неизменной, а её решения не бесспорны, тем более, в случае некоторых значимых событий или персонажей. В школе преследуется так же цель изображения фактов, их объяснения, *оценки феномена или исторического факта*.

Знания представляют собой часть образа прошлого, а интерпретация является ещё одной частью, поэтому есть необходимость того, чтобы в процессе исторического воспитания были обнаружены факты и великие течения исторической эволюции, аргументируя изучение всех исторических тем [4, стр.5].

Среди рекомендаций по преподаванию истории в школе, предлагаются несколько ключевых идей:

- История не является пропагандой и курс истории не должен стать попыткой убедить учащихся принять определённые выводы или решения существующих проблем;
- Потребность осуществления универсального контекста за пределами национальной истории, необходимость добиться надлежащего баланса между историей населённого пункта, национальной, региональной, европейской и универсальной;
- Изучение истории предполагает существование различных точек зрения на события, перспективы наблюдения событий, которые должны быть объяснены;
- Осуществление аутентичного исторического образования, так как историческое сознание является важным социальным признанием, в отсутствии которого человек становится более уязвимым перед манипуляциями любого рода [4, с.5].

Ключевой идеей в изучении истории остаётся, таким образом, необходимость отражения взаимосвязи и восстановления единства в полном объёме, так как реальность не состоит из отдельных частей - экономика, религия, политика, социальные структуры и т.д., а является единой базой, частично изученной и интерпретированной разными средствами, принадлежавших различным социально-гуманитарным дисциплинам. Таким образом, общие тенденции обучения истории в школе изображены синтетически в таблице 1.

Таблица 1

Актуальные тенденции изучения истории в лицее

№	Тенденции изучения истории в лицее	Характеристики	Предложения для прагматического изучения истории
1.	Расширение содержания куррикулума	Изучение социальной истории, истории экономики, истории культуры, интеллектуальной	Возможности более широкого преподавания темы:

		истории, политической истории	культурные течения, эволюции технологий
2.	Применение критического отношения к историческому событию	Выявление связи между различными событиями с целью понимания и толкования этого события. Констатация того, что те же события могут быть использованы в разных целях для интерпретации разных событий	Учащиеся должны интерпретировать события через собственное сознание
3.	Формирование компетенций критического мышления	Восприятие учащимися сложности мира, в котором они живут	Учащиеся озвучивают критические суждения
4.	Формирование научно-исторической концепции	Понимание факторов, которые воздействуют и моделируют личную жизнь и идентичность	Учащиеся видят перспективы развития мира и их личные
5.	Рассмотрение исторических событий через вертикальную и горизонтальную перспективу	Видение изменения и преемственность	Учащиеся сравнивают одинаковые события и их взаимодействия
6.	Формирование общего видения над историей	Расположение событий в контексте времени и пространства	Учащиеся знают последовательность событий а так же идентифицировать факторы, которые связывают эти события
7.	Изучение противоположных проблем истории	Возможность диагностики исторических событий	Учащиеся становятся «детективами» истории
8.	Организация обучающих программ по тематическим структурам	Глубокое и <i>когерентное</i> исследование сравнительного изучения истории. Перспективная динамика исторических процессов. Нейтрализация автономии. Расширение периодов образования (больше «хронологий» вместе)	Использование изучения истории для понимания настоящего
9.	Обучение и понимание истории в 2-х направлениях	Анализировать, сравнивать множественные аспекты исторического феномена. Понимание истории одного века как единое целое его идеологической базы	Учащиеся должны осознать, что исторические темы являются <i>единицей одного периода</i>
10.	Гуманность исторических проблем	Смещение акцента на человеческий опыт	Учащимся предлагаются

			первичные и вторичные аргументы с которыми они могут «тестировать» любое поколение
11.	Изучение и понимание основных ключевых концепций	Систематизация исторических знаний и идей. Выявление моделей и установка связей	Учащиеся способны размещаться во времени. Формирование собственного метода исторического мышления
12.	Многогранная перспектива обучения истории	Представление способа мышления выбора, изучения и использования доводов из разных источников. Признание существования многочисленных перспектив понимания исторических явлений	Образование исторической эмпатии. Образование различных способов объяснения исторических явлений
13.	Педагогика восстановления прошлого	Осознание того, что история не является лишь прошлым, а является нескончаемым диалогом между настоящим и прошлым	Возможность видения собственного опыта через прошлое и настоящее. Видение как неотъемлемой картины из прошлого, но интерпретированной с другой стороны
14.	Понимание истории как предмет обучения	Толкование исторического события может быть множественным, вот почему необходим критический анализ каждой исторической информации	Быть прагматичным учащимся в своих рефлексивных действиях
15.	Продвижение свободы и уверенности между людьми	Конструктивный характер человеческого становления	Становление на место другого при интерпретации истории

Ясно, что речь не идёт об исключении одной из двух возможных альтернатив изучения истории: основной интеллектуальной подготовки или образования некоторых компетенций, тесно связанных с практической необходимой деятельностью для учащегося. Проблема не состоит в том, чтобы исключить одну или другую, но чтобы найти разумный баланс между ними. Установка баланса между «базовой» и прикладной подготовкой, а так

же между экономической краткосрочной (количество) и долгосрочной (качество) рациональностью, является более долгосрочной целью чем моментальная реализация.

Другими словами, каждое поколение имеет задачу определить оптимальную функцию исторических конкретных требований во времени. Таким образом, каждый учащийся должен усвоить определённую сумму знаний общего развития о прошлом человечества, которые позволят ему правильно и быстро ориентироваться по отношению к различным историческим событиям. Это не означает бесконечное хранение нескончаемых знаний в памяти «слона». Наоборот, его память будет освобождена от излишеств хорошо организованным умом. Следовательно, акцент будет поставлен не на количестве информации, а на способности работать с этой исторической информацией.

Таким образом, мы находим, что историческим знаниям специфичен живой и динамичный характер. То, что действительно имеет значение в изучении истории - фактор максимального использования в специфических аналитических методах и применение способности постоянного усвоения новых когнитивных приобретений. Пределы использования исторических знаний ясны, потому что история не служит моментным практическим целям с *несомненной полезностью*. Социальная полезность исторических знаний проявляется опосредствованно, другими словами, через своё влияние на то, как учащиеся воспринимают мир и социальные отношения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Callo T. Axiologia integralității în știința pedagogică // Univers Pedagogic. – Chișinău. –2011. – nr.2. – с. 24-29.
2. Callo T. O pedagogie a integralității. – Chișinău: CEP USM, 2007.
3. Ciolan L. Învățarea integrată. Fundamente pentru un curriculum transdisciplinar. – Iași: Polirom, 2008.
4. Manea M. Predarea istoriei secolului 20. – Buzău: Tipogrup press, 2002.
5. Stradling R. Să înțelegem istoria secolului XX. – București: Sigma, 2002.