

Миницкий Н.И. Современные парадигмы конструирования содержания исторического образовательного знания (от теории познания к интеллектуальным технологиям) / Н.И. Миницкий // Крыніцазнаўства і спецыяльныя гістарычныя дысцыпліны : навук. зб. Вып. 6 / рэдкал. : С. М. Ходзін (адк. рэд.) [і інш.]. — Мінск : БДУ, 2011. — С. 29–34.

**Н. И. МИНИЦКИЙ**

## **СОВРЕМЕННЫЕ ПАРАДИГМЫ КОНСТРУИРОВАНИЯ СОДЕРЖАНИЯ ИСТОРИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ЗНАНИЯ (от теории познания к интеллектуальным технологиям)**

Гуманитариями-педагогами теоретически воспринята и практически реализуется идея о том, что прежде чем научное знание станет образовательным, его необходимо системно обработать, иерархически построить, представить в вербальной и символической формах, дать методологическое, психологическое и дидактическое обеспечение. Практическая задача состоит в объединении теоретико-методологических разработок и методики преподавания гуманитарных предметов, посредством создания механизмов перевода научной теории в образовательную практику. Каким же образом решается эта задача? Например, историки выдвигают следующую парадигму обучения истории: «как исследуем, так и обучаем», т. е. подразумевается единство методов исследования и обучения. Для реализации этой парадигмы в полном объеме необходим поиск ее педагогической и психологической специфики. Чтобы осуществить перевод научного знания в образовательное и построить содержание учебных курсов, необходимо решение целого ряда теоретико-методологических и технологических задач.

Начнем с обозначения актуальных метатеоретических положений, которые могут изменить стратегию развития современного гуманитарного, в том числе и исторического образовательного знания. На совре-

---

**Мініцкі Мікалай Іосіфавіч** — прафесар кафедры гісторыі старажытных цывілізацый сярэднявековага Беларускага дзяржаўнага педагагічнага ўніверсітэта імя Максіма Танка, доктар гістарычных навук.

---

менном этапе развития общественных наук исходным началом построения и представления знания в гуманитарном образовании может послужить когнитивная парадигма «слово, образ, действие» [3, с. 375—434]. Эта парадигма в целом носит рациональный характер, но в ней заложен и эмоциональный потенциал. Оригинальность данной модели состоит в том, что она предполагает диалектику равных в своем значении основных компонентов представления знаний: вербально-логической и знаково-символической форм.

Тема представления знаний получила в последнее время принципиально новую трактовку. Ранее считалось, что представление знаний — это лишь первоначальная ступень познавательного процесса. В современной философии сформировалось иное мнение, в соответствии с которым «формула о том, что представление (наряду с ощущением и восприятием) относится к низшей, чувственной ступени познания, противопоставляемой мышлению, совершенно не основательна» [4, с. 131]. В этом суждении образ выступает как равноправное со словом «средство» представление знания, что кардинально меняет положение изобразительного ряда в учебно-методической литературе. Из дополнительного дидактического средства он превращается в одно из основных. Средством познания является когнитивная модель, которая позволяет осуществлять обработку, построение, хранение, перекодировку, взаимный переход вербальной и знаковой форм представления знания.

Парадигма «слово, образ и действие» становится основой конструирования современной когнитивной образовательной модели. Кроме рационального она несет и другие значения. Педагоги, психологи, культурологи включают сюда семантические, эмоциональные, мотивационные, ментальные способы осмысления и концептуализации воспринимаемой информации на основе когнитивных структур. Все это получило название когнитивных практик. Их ценность состоит в том, что они могут быть применены в организации, построении и управлении знанием по многим дисциплинам.

Под когнитивными практиками понимают связь познавательных процедур и структур знания, взятых из различных научных отраслей. Их эффективность состоит в том, что они позволяют осуществить синтез различных сфер бытия и мышления через культурологические смыслы диалектики слова, образа и действия. Результатом становится актуализация в сфере образовательного знания отношений «рациональное —

эмоциональное — интуитивное» [1, с. 13, 23, 47]. Данная триада является отражением наличия в теории познания рассудочно-рациональной и экзистенциально-антропологической традиций. Благодаря последней удалось «не только сохранить субъект, но и представить его в теории познания как целостность, в единстве чувствования, мышления и деятельности» [7, с. 52]. В результате знание предстает как интегративный образ, объединяющий рациональное — схему, переводящую вербально-логическое понятие в образ, операциональное — осуществление взаимного перевода одного вида знания в другой (перекодировку) и экзистенциально-антропологическое — связь с жизнеутверждающими смыслами (ценностный фактор). Реализовать эту парадигму гуманитарного знания в содержании исторического образования полностью — цель стратегическая и дело сравнительно отдаленной перспективы.

Вместе с тем наметились конкретные пути выхода за пределы чисто рационального познания. Некоторые из изложенных выше теоретико-методологических установок науки получили непосредственное отражение в белорусской научно-методической литературе по истории, в частности на страницах журнала «Гісторыя: праблемы выкладання» (1997—2009). Инновационным прорывом в деле применения интеллектуальных технологий в обучении стало появление публикаций, посвященных представлению моделей знания в концентрической форме [2, с. 8—12]. Эту форму представления знаний следует рассматривать как частный случай многомерной дидактической технологии. В этой технологии можно использовать линейный, синхронистический и другие виды информационного структурирования.

Содержательно-методологическая ценность многомерной дидактической технологии для историков-методистов заключается в реализации принципа многомерности представления образовательного знания. С психолого-педагогической точки зрения подобная форма представления знаний позволяет концентрировать внимание на главном в информации. В случае концентрической формы представления учебного материала информационное пространство состоит из смыслообразующего понятия, размещенного в центре картосхемы и понятий нисходящей степени абстрактности (или в хронологическом порядке), расположенных от центра по радиальным лучам. Заметим, что в этой схеме наряду с вербальной формой можно использовать и знаково-символическую, что открывает перспективу использования эмоционального фактора в содержании образования.

За последнее время гуманитариями сделан значительный шаг в деле установления более тесного единства слова, образа и действия. Представители когнитивной лингвистики предлагают целый ряд познавательных структур, используя которые можно представить содержание образования в виде иерархических схем. Методика их разработки укладывается в общее направление конструирования различного рода культурологических концептов. К основным методам и методикам исследователи относят: метафорический анализ Дж. Лакоффа, теорию профилирования Е. Бартминского, теорию вертикальных синтаксических полей С. М. Прохоровой, теорию концептуального анализа Л. О. Чернейко и В. А. Долинского, теорию вертикальных контекстов О. С. Ахмановой и И. В. Гюббенета, фреймовую семантику Ч. Филмора, методику построения сценариев Р. Шенка и Р. Абельсона, фреймы М. Минского, когнитивные прототипы Э. Рош и Дж. Лакоффа. Из научной сферы информация об этих методиках уже перешла в учебную литературу по лингвистике [5, с. 44—45]. Практическая задача для историков состоит в том, чтобы осуществить перенос этих моделей в область исторического исследования, а затем дать этому процессу информационно-технологическое обеспечение.

Общая стратегическая задача в области конструирования содержания исторического образования состоит в том, чтобы показать органическую связь рационального, эмоционального и культурологического оснований в историческом исследовании и обучении. Идя по этому пути, следует решить ряд наиболее актуальных промежуточных задач. Первая из них — это проблема соотношения вербальной и визуальной форм знания. Решая ее, исследователи пришли к выводу о приоритетности визуального мышления над вербальным. В доказательство приводится следующая аргументация: во-первых, визуальное мышление позволяет воспринимать информацию почти мгновенно; во-вторых, воздействие визуальной информации глубже, чем вербальной; в-третьих, визуальные средства способствуют более целостному восприятию объекта; в-четвертых, визуальное представление информации является первичным средством коммуникации в массовой культуре [6, с. 28—30].

Вторая важная задача — наличие в педагогической исследовательской литературе и в исследованиях по философии образования разграничения понятий научное, образовательное и учебное историческое знание. Эти виды знания отличаются по целям, задачам и средствам построения. В педагогической науке идет формирование механизма пере

вода общетеоретических положений в сферу учебно-познавательной деятельности. Такими средствами выступают когнитивные структуры знания и конкретные способы познавательных действий.

Третья важная образовательная задача — работа с историческим образовательным текстом. В основе методов рационального конструирования учебного текста лежат логические связи, семантические структуры, субъектно-предикатная форма связи текста, различные научные теоретические схемы и методы, дидактические методы и приемы. Специфическим признаком учебного знания считается взаимодействие дидактических и методических признаков. В построении когнитивных моделей содержания обучения исследователи включают концептуально-содержательный, логико-инструментальный и дидактический материал. Теоретико-методологическое обоснование, разработку концептуальных моделей и исходных категорий содержания образования в науке относят к философии образования, что позволяет четко выделить специфику образовательного знания. Конструирование содержания исторического образования предполагает следующие операции: отбор содержания текста, концептуализацию и систематизацию материала, нахождение форм представления исторического знания. К числу основных типов форм представления информации следует отнести линейный, концентрический и градуированный (синхронологический). Есть основания полагать, что внимание историков к этим средствам познания будет более пристальным, чем до сих пор.

Практические шаги в разработке когнитивных способов хранения и переработки учебной информации с целью ее системно-иерархического построения позволяют сделать учебную информацию более компактной, а операции с ней более эффективными. Без этого невозможно перейти на новые оценки качества знания и его управление. На наш взгляд, когнитивные практики позволят найти общее для гуманитариев в сфере познания. Методы конструирования и формы представления исторического знания, разработанные в философии, методологии истории, педагогике, психологии, лингвистике, информатике, позволяют значительно повысить эффективность познавательных процессов и вывести их на уровень инновационных интеллектуальных технологий. В этом же состоят условия преодоления абсолютизации рационализма и источники его обновления. Вполне вероятно, что все разнообразие когнитивных способов освоения действительности окажет продуктивное воздействие и на историческое мышление.

На наш взгляд, для конструирования содержания исторического образования в средней и высшей школе необходима разработка когнитивных моделей и технологий. Конкретные задачи в этой сфере включают разработку теоретико-методологического основания, практико-ориентированной концепции, познавательных средств (многомерных когнитивных моделей), принципов, критериев и механизма отбора учебной информации, рекомендаций по практическому применению когнитивных технологий в создании учебной литературы. Когнитивные модели исторического знания могут служить эффективным средством обработки знания: переноса, свертывания, конструирования. В дидактике когнитивные модели становятся как средством для обучения, так и результатом обучения

В общем инновационном преобразовании образовательного процесса необходимо обновление парадигмы содержания исторического образования, разработка его теоретико-методологического обоснования и научно-методического обеспечения учебной работы, а также расширение и совершенствование воспитательного воздействия гуманитарных наук. В содержании исторического образования нам важны новые факты, объективное переосмысление прошлого, современные методы построения исторического образовательного знания. Важна преемственность и диалектика классического наследия и инноваций в преподавании истории.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Баранцев, Р. Г. Становление тринитарного мышления / Р. Г. Баранцев. М.; Ижевск : «Регулярная и хаотическая динамика», 2005. С. 13—16.
2. Добриневская, А. И. Дидактический инструментарий учителя истории: логико-смысловые модели / А. И. Добриневская // История : проблемы выкладки. 2009. № 3. С. 8—12.
3. Зинченко, В. П. Гетерогенез творческого акта: слово, образ и действие в «котле Cogito» / В. П. Зинченко // Когнитивный подход. М. : «Канон+», РООИ «Реабилитация», 2008. С. 375—434.
4. Лекторский, В. А. Эпистемология классическая и неклассическая / В. А. Лекторский. М. : Эдиториал УРСС, 2001. 256 с.
5. Маслова, В. А. Когнитивная лингвистика : учеб. пособие / В. А. Маслова. Минск : ТетраСистемс, 2004. 256 с.
6. Розин, В. М. Визуальная культура и восприятие. Как человек видит и воспринимает мир / В. М. Розин. М. : Эдиториал УРСС, 1996. 224 с.

7. Микешина, Л. А. Философия познания. Полемические главы / Л. А. Микешина. М. : Прогресс-Традиция, 2002. 624 с.

Артыкул паступіў у рэдакцыю 25 лістапада 2009 г.