

3. Дневник саморазвития будущего педагога-воспитателя: прак. рук. / В. И. Козел; М-во образования Респ. Беларусь, Баранович. гос. ун-т. – Барановичи: БарГУ, 2019. – 118 с.

(Дата подачи: 25.02.2022 г.)

М. А. Краснова

Институт истории Национальной академии наук Беларуси,
Минск

M. Krasnova

The Institute of History of the National Academy of Sciences of Belarus,
Minsk

УДК 372.893:930

РАЗВИТИЕ НАУЧНОГО ПОНЯТИЯ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИСТОРИИ В ШКОЛЕ

THE DEVELOPMENT OF A SCIENTIFIC CONCEPT IN THE PROCESS OF STUDYING HISTORY IN SCHOOL

В статье показана возможность в старших классах в рамках проблемно-теоретического курса выйти на теоретический уровень познания истории. Автором представлена система освоения понятий учащимися в процессе школьного обучения истории на разных концентрсах. Особое внимание уделено освоению учащимися таких операций с понятиями, как обобщение, ограничение, деление и определение, что создает основу для формирования и развития понятийного мышления, которое позволяет не только усваивать «готовые» знания, но и самостоятельно познавать предметы и объекты со стороны их сущности и в целом выступает как способ познания и получения нового знания.

Ключевые слова: эмпирический уровень познания; теоретический уровень познания; понятие; понятийное мышление; обобщение; ограничение; подведение под понятие; деление понятий; систематизация; классификация; определение.

The article shows the possibility in high school within the framework of the problem-theoretical course to reach the theoretical level of historical knowledge. The author presents a system of mastering concepts by students in the process of school teaching history at different spirals. Particular attention is paid to the mastering by students of such operations with concepts as generalization, restriction, division and definition, which creates the basis for the formation and development of conceptual thinking, which allows not only to assimilate «ready-made» knowledge, but also to independently learn objects from the side of their essence and in general acts as a way of cognition and obtaining new knowledge.

Keywords: empirical level of cognition; theoretical level of cognition; concept; conceptual thinking; generalization; restriction; summing up the concept; division of concepts; systematization; classification; definition.

С 2015/2016 учебного года в школах Беларуси обучение истории вновь вернулось к концентрической модели. Школьное историческое образование представлено тремя концентриками: I концентр – содержательный блок «Мая Радзіма – Беларусь» в IV классе выполняет функцию пропедевтического курса, II концентр в V–IX классах представлен систематическими курсами всемирной истории и истории Беларуси с древнейших времен до настоящего времени, на III концентре в X–XI классах всемирная история и история Беларуси с древнейших времен до настоящего времени изучаются на проблемно-теоретическом уровне. Обучение истории на разных концентриках преследует разные цели и имеет принципиальные отличия как в плане представления содержания, так и в плане формирования способов учебно-познавательной деятельности и методики обучения [1].

Одной из задач изучения истории в старших классах является переход от событийно-хронологического, фактологического уровня к теоретическому осмыслению исторического процесса.

Традиционно в познании выделяют два уровня: эмпирический (опытный, чувственный) и теоретический (рациональный, логический). Источником познания на эмпирическом уровне служат органы чувств. Эмпирическое исследование направлено непосредственно на объект познания, его специфическими методами являются наблюдение и эксперимент. Основу эмпирического исследования составляют факты. На этом уровне осуществляется процесс накопления информации об исследуемых объектах, а также проводится первичная систематизация полученных фактов. На эмпирическом уровне происходит ознакомление с объектом как с явлением со стороны его внешней формы.

Теоретический уровень рассматривается как более высокая ступень в научном познании. Он предполагает деятельность по совершенствованию и развитию понятийного аппарата науки, работу с различного рода концептуальными схемами и моделями. Теоретический уровень научного исследования осуществляется на рациональной (логической) основе, опирается на абстрактное мышление. На этом уровне оперируют теоретическими (идеальными, знаковыми) объектами, происходит изучение факта как сущности, т. е. со стороны его внутреннего содержания, раскрытия наиболее существенных сторон, связей и закономерностей, присущих изучаемым объектам.

Переход от эмпирического уровня к теоретическому характеризуется как переход от отражения мира в формах ощущений, восприятий и представлений к отражению его в понятиях и на их основе в суждениях и теориях, как переход от явления к сущности. Эмпирический и теоретический уровни – взаимообусловленные компоненты научного познания [3].

К сожалению, приходится констатировать, что процесс изучения истории в школе не выходит за рамки эмпирического уровня. Вплоть до на-

стоящего времени достаточно распространено позитивистское отношение к истории, при котором знание истории подразумевает именно знание большого количества фактов. В историческом познании невозможны наблюдение и эксперимент. При изучении исторических фактов учащиеся пользуются результатами деятельности профессиональных историков, которые исторические факты выявили, реконструировали и осмыслили. В процессе обучения учащиеся должны познакомиться с определенным набором «готовых» исторических фактов, однако эти факты не систематизированы, учащиеся не выделяют существенные и несущественные признаки, не понимают сути исторических событий, не видят исторических закономерностей, не умеют оперировать понятиями и, в целом, не понимают исторического процесса. Деятельностная составляющая сформирована на уровне функциональной грамотности. Это значит, что учащиеся осваивают базовые специальные способы деятельности оперирования историческим материалом, но не умеют применять их на практике.

Теоретический уровень – необходимая ступень изучения истории. Однако обучение истории на этом уровне в школе обусловлено целым рядом особенностей. Во-первых, проблематично вводить теоретические знания, когда нет никакой фактологической основы, нет общего представления об историческом процессе. Во-вторых, дополнительную сложность добавляет возраст учащихся. Для понимания социально-исторических процессов помимо основы в виде фактологических знаний необходим социальный опыт, которого у школьников, особенно базовой школы, недостаточно. Обучение истории на основе концентров позволяет решить эту проблему. В базовой школе в рамках систематического курса учащиеся получают целостное представление об историческом процессе, создается фактологическая база в основном в виде частноисторических понятий, представленных в системе на основе раскрытия наиболее существенных причинно-следственных связей. Общеисторические и социологические понятия даются школьникам в готовом виде, тем или иным образом сформулированных определений. Систематический курс можно рассматривать как эмпирический уровень познания истории. В старших классах в рамках проблемно-теоретического курса есть возможность эти фактологические знания обобщить в общеисторических и социологических понятиях, выйти на уровень понимания. Проблемно-теоретический курс должен выполнить функцию теоретического уровня познания истории.

Е. К. Войшвилло характеризует понятие как «форму познавательной, мыслительной деятельности, форму познания предметов и явлений действительности, определенный способ воспроизведения предметов и явлений действительности на ступени абстрактного мышления» [2, с. 90]. Процесс освоения научных понятий можно рассматривать как процесс формирования понятийного мышления. М. А. Холодная понятийным мыш-

лением называет «познавательный психический процесс, обеспечивающий опосредованное и обобщенное отражение существенных (релевантных, объективно значимых) аспектов происходящего и возможность порождения нового знания, ранее не представленного в индивидуальном опыте (в исключительных случаях – в опыте человечества)» [4, с. 225–226]. Она рассматривает понятийное мышление как высший уровень развития интеллекта. Формирование и развитие понятийного мышления позволит учащимся не только усваивать «готовые» знания, но и самостоятельно познавать предметы и объекты со стороны их сущности и в целом выступать способом познания и получения нового знания.

Понятие как форма мышления является результатом «обобщения предметов некоторого класса и мысленного выделения самого этого класса по определенной совокупности общих для предметов этого класса – и в совокупности отличительных для них – признаков» [2, с. 91]. С философско-методологической точки зрения обобщение играет существенную роль при образовании фундаментальных понятий науки, развитии научных теорий. Оно позволяет сократить количество информации, заменяет знание множества сходных случаев знанием одного принципа; с помощью этой мыслительной операции предмет или явление познается не изолированно, а как представляющее определенный класс. Именно обобщение позволяет решать однородные задачи, опережает решение еще не сформулированных задач [5].

Д. П. Горский определяет обобщение как переходы: а) от мысли об индивидуальном, заключенной в понятии, суждении, норме, гипотезе, вопросе и т. п., к соответствующей мысли об общем; от мыслей об общем к мыслям о более общем; б) от отдельных фактов, ситуаций, событий, предметов и явлений к отождествлению их в мыслях и образованию о них общих понятий и суждений [6, с. 6–7]. В процессе обобщения происходит выделение существенных и несущественных признаков. Для процесса обучения важно то, что совокупность основных существенных признаков того или иного вида конкретных предметов или явлений действительности приводит к формированию научных понятий, к пониманию их сущности [2, с. 119]. Одной из важнейших характеристик понятийного мышления Л. С. Выготский рассматривал меру общности, т.е. место данного понятия в системе других понятий [7, с. 237–243].

Помимо обобщения к числу основных операций в процессе овладения понятиями Е. К. Войшвилло относит ограничение, деление и определение понятий [2, с. 185]. И если обобщение – это переход от понятия с меньшим объемом, но большим содержанием к понятию с большим объемом и меньшим содержанием, т.е. переход от знания об единичном к знанию об общем, от знания о менее общем к знанию о более общем, то ограничение – это логическая операция противоположная обобщению. В процессе осуществления операции ограничения происходит уменьшением объема

за счет расширения содержания. Пределом обобщения являются философские категории, пределом ограничения являются единичные понятия. Освоение операций обобщения и ограничения содействует освоению учащимися осуществлять переходы от частноисторических понятий к общеисторическим и социологическим и обратно. В методическом плане операция ограничения необходима для выполнения действия подведения под понятие, т. е. распознавания исторических фактов и отнесение их к определенному классу. Для познания истории эта операция является крайне важной, так как позволяет познавать новые, ранее неизвестные исторические факты, а также правильно определять сущность исторического факта независимо от термина, который используется для его обозначения. К операции деления понятия прибегают, когда необходимо изучаемые факты организовать в определенную систему, т. е. систематизировать их. В процессе осуществления операции деления понятия осуществляется разбиение объема понятия, т. е. совокупности фактов, охватываемых понятием, на подклассы. Деление понятия представляет собой определенную конкретизацию данного понятия [2, с. 92]. Систематизация является формой организации изучаемого учебного материала и одновременно способом познания. Одним из основных видов систематизации является классификация. Операция деления тесно связана с операцией обобщения, так как позволяет единичные исторические понятия подвести под понятия более высокой степени обобщенности, упорядочить их. С другой стороны, выступая способом познания, зная место неизвестного учащемуся исторического факта, можно сделать вывод о некоторых признаках этого факта.

Так, например, в 7 классе учащиеся изучают Нидерландскую, Английскую и Французскую буржуазные революции. Каждое из этих событий рассматривается как уникальный исторический факт, хотя рассмотрение происходит на основе примерно одного и того же алгоритма. Учащиеся выясняют причины революции, знакомятся с событием, которое послужило поводом к началу революционных действий, основными событиями и участниками революции, ее лидерами, определяют результаты и значение революции. При этом вопрос, что же объединяет все эти революции, почему они характеризуются как буржуазные, остается не выясненным. В рамках проблемно-теоретического курса к рассмотрению этих событий вновь обращаются в 10 классе. Однако теперь необходимо провести анализ этих революций с тем, чтобы выделить черты их характеризующие, и отделить существенные признаки. В процессе обобщения Нидерландской, Английской и Французской буржуазных революций должно быть сформировано общеисторическое понятие «буржуазная революция». Однако на этом процесс обобщения не заканчивается. В рамках школьного курса истории учащиеся знакомятся с разными революциями (обратим при этом внимание на то, что в некоторых случаях событие и используемое понятие не совпадают по сути, примером

чего служат, например, государственные перевороты, часто называемые революциями). Все изученные революции могут быть разделены на производственные (технологические) и социальные. Среди технологических революций можно выделить неолитическую, научную, промышленную, научно-техническую, информационную революции. Все социальные революции можно разделить на политические и национально-освободительные. Если классифицирующим признаком являются движущие силы революции, то совокупность изученных политических революций может быть разделена на буржуазные, буржуазно-демократические, народно-демократические, социалистические (пролетарские, коммунистические) революции¹. На основе обобщения всех этих революций, как технологических, так и социальных, должно быть сформировано социологическое понятие «революция». В методике обучения истории в формализованном виде систематизация обычно проводится в форме составления таблиц и иерархических схем.

К сожалению, обобщение и систематизация знаний в практике обучения истории рассматриваются, главным образом, как этап повторения и закрепления знаний изученной темы, раздела или отдельного курса. В методике обучения истории преобладает стихийно-эмпирическое понимание этой проблемы.

Понятие, являясь формой мышления, обязательно должно быть выражено в языке. Именно благодаря операции определения раскрывается содержание понятия, обеспечивается точность его значения, определенность и доказательность мышления. Для обозначения понятия вводится термин – слово или словосочетание, фиксирующее определенное понятие. Логическая операция, в процессе которой раскрывается содержание понятия, называется определением. В базовой школе учащиеся пользуются готовыми определениями изучаемых понятий. Однако, как показывают исследования, учащиеся, умея правильно воспроизводить определение понятия, часто не умеют им пользоваться. Исследования показали, что невозможно усвоить понятий при простой передаче его в готовом виде, оно может быть усвоено только в результате своей собственной деятельности, направленной не на формальное запоминание определения, а на анализ, обобщение и систематизацию понятий [8]. Особенно это важно для социально-гуманитарных понятий, которые не имеют единого общепринятого определения и, кроме того, сами развиваются во времени, изменяя свое значение. Поэтому учащихся необходимо учить самостоятельно формулировать определения (дефиниции) понятий в соответствии с законами логики.

¹Вплоть до настоящего времени нет общепринятой классификации революций. Однако для процесса обучения важно не просто представить учащимся классификацию, которую они должны запомнить. Учащимся важно показать, как производится классификация и привести знания в определенную систему на основе единого классифицирующего признака.

Таким образом, умения строить понятия и оперировать ими являются важными факторами как повышения качества исторических знаний учащихся, так и развития их мыслительной деятельности.

Список использованных источников

1. *Краснова, М. А.* Проблемно-теоретическое изучение истории: содержательные и методические аспекты / М. А. Краснова // *Гісторыя і грамадазнаўства*. – 2020. – № 4. – С. 26–34; *Краснова, М. А.* Вопросы источниковедения и историографии в школьном курсе истории // *Научные труды Республиканского института высшей школы: в 4 ч.* – Минск: РИВШ, 2021. – С. 229–236; *Краснова, М. А.* Формирования методологических знаний учащихся при изучении истории / М. А. Краснова // *Гісторыя і грамадазнаўства*. – 2020. – № 6. – Ч. 3. – С. 23–28; *Краснова, М. А.* Репрезентация проблемно-теоретического подхода в учебном пособии по Всемирной истории для XI класса / М. А. Краснова // *Гісторыя і грамадазнаўства*. – 2021. – № 5. – С. 3–10.

2. *Войшвилло, Е. К.* Понятие как форма мышления: логико-гносеологический анализ / Е. К. Войшвилло. – М.: Изд-во МГУ, 1989. – 239 с.

3. *Швырев, В. С.* Эмпирическое и теоретическое [Электронный ресурс] / В. С. Швырев // Гуманитарный портал: концепты. Центр гуманитарных технологий. – Режим доступа: <https://gtmarket.ru/concepts/7244>. – Дата доступа: 12.01.2022.

4. *Холодная, М. А.* Психология понятийного мышления: От концептуальных структур к понятийным способностям / М. А. Холодная. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012. – 288 с.

5. *Кедров, Б. М.* Обобщение как логическая операция / Б. М. Кедров // *Вопросы философии*. – 1965. – № 12. – С. 46–57; *Поспелов, Н. Н.* Формирование мыслительных операций у старшеклассников / Н. Н. Поспелов, И. Н. Поспелов. – М.: Педагогика, 1989. – 152 с.; *Рубинштейн, С. Л.* О мышлении и путях его исследования / С. Л. Рубинштейн. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1958. – 435 с.

6. *Горский, Д. П.* Обобщение и познание / Д. П. Горский. – М.: Мысль, 1985. – 208 с.

7. *Выготский, Л. С.* Мышление и речь. Психологические исследования / Л. С. Выготский. – М.–Л.: Соцэкгиз, 1934. – 323 с.

8. *Талызина, Н. Ф.* Управление процессом усвоения знаний / Н. Ф. Талызина. – М.: Изд-во Москов. ун-та, 1975. – 343 с.; *Усова, А. В.* Формирование у школьников научных понятий в процессе обучения / А. В. Усова. – М.: Педагогика, 1986. – 174 с.

(Дата подачи: 23.02.2022 г.)