

И.В. КРУТОВА
(Волгоград)

ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ ИСТОРИИ.

Рассматриваются теоретические и практические аспекты реализации деятельностного подхода в обучении истории в современной школе.

Ключевые слова: *ФГОС, деятельностный подход, универсальные учебные действия, обучение истории, проблемность.*

В 2009–2012 гг. были приняты новые стандарты школьного образования, методологической основой которых стали компетентностный и системно-деятельностный подходы. В данной публикации остановимся на отдельных аспектах реализации деятельностного подхода в обучении истории.

Деятельностный подход в обучении базируется на общепсихологической теории деятельности человека (А.Н. Леонтьев) и психолого-педагогических теориях (П.Я. Гальперин, С.Л. Рубинштейн и др.), рассматривающих учение как процесс познавательной деятельности ученика, его взаимодействия с миром. Данный подход предполагает такую организацию обучения, при которой ученик не пассивно воспринимает учебный материал, излагаемый учителем, а приобретает и осмысляет учебную информацию в процессе собственной познавательной деятельности [1, с. 39].

Деятельностный подход на практике сегодня противопоставляется традиционным методам и результатам обучения. Он предполагает изменение формы организации процесса обучения: от усвоения школьниками предметной информации к ее самостоятельному поиску, приоритет формирования способностей учебной деятельности над формированием системы знаний, предметных умений.

Деятельность в психологии понимается как внутренняя (психическая) и внешняя (физическая) активность человека, регулируемая сознаваемой целью [4, с. 159]. Всякая деятельность – это соединение внутренних, и внешних, психических и поведенческих действий и операций [3, с. 158].

Важнейшими компонентами любой человеческой деятельности выступают психические процессы: восприятие, внимание, воображение, память, мышление, речь. Для того чтобы удовлетворять свои потребности, общаться, играть, учиться и трудиться, человек должен воспринимать мир, обращать внимание на те или иные моменты или компоненты деятельности, представлять то, что ему нужно сделать, запоминать, обдумывать, высказывать суждения. Следовательно, без участия психических процессов человеческая деятельность невозможна, они выступают как ее неотъемлемые внутренние моменты. Но оказывается, что психические процессы не просто участвуют в деятельности, они в ней развиваются и сами представляют собой особые виды деятельности» [Там же, 156].

Данные теоретические положения могут являться основой для осмысления отдельных аспектов практики организации процесса обучения истории в контексте деятельностного подхода. Во-первых, необходимо отметить, что деятельность не может быть сведена исключительно к развитию мыслительных процессов. Наряду с мышлением компонентами деятельности являются восприятие, внимание, воображение, память и речь. В связи с этим не вполне обоснованным видится излишнее увлечение сегодня в некоторых случаях в практике школьного исторического образования идеями развития мышления (критического мышления) в ущерб развитию речи, воображения, памяти и пр.

Во-вторых, в процессе обучения истории внешняя (предметная) деятельность может быть соотносима с внутренней (психической) деятельностью школьника и представлять ее выражение. Однако может возникать и иная ситуация, когда заполнение таблиц, схем, конспектирование и прочее, не вызывает активной внутренней деятельности школьника. В тоже время, так называемая, пассивная деятельность в виде слушания, может сопровождаться активной психической деятельностью ученика. Например, яркое изложение материала учителем в 5–6-х классах пробуждает воображение школьни-

ка, способствует формированию в его сознании ярких образов, что соответствует возрастным особенностям развития ребенка и является адекватным проявлением внутренней психической деятельности школьника на данном этапе. Часто деятельностный подход необоснованно сводится к организации самостоятельной деятельности школьников (в том числе, групповой и игровой) с ориентацией преимущественно на внешнюю, видимую сторону деятельности, зачастую в ущерб деятельности внутренней, психической.

В-третьих, история как школьная учебная дисциплина имеет свои специфические особенности. История по своей природе – наука знаниевая, а не деятельностная, в отличие, например, от русского языка и математики, где основной целью обучения является овладение соответствующим знаниям способам деятельности (решение задач, грамотное письмо). Ее основное содержание – теоретические и фактические сведения о прошлом, без познания которых невозможна самостоятельная деятельность учащихся. Их освоению необходимо отводить значительное время на каждом уроке. Переход к самостоятельной познавательной деятельности учащихся в процессе обучения истории носит длительный характер, происходит постепенно. Практическая реализация деятельностного подхода в обучении истории требует соблюдения целого ряда методических условий, среди которых – выделение резерва времени для решения задач формирования умений учебной деятельности, отбор и введение в содержание исторического образования знаний о способах учебной деятельности, лежащих в основе формирования умений, специального тематического планирования системы опорных уроков для отработки учебных действий и др. [1, с. 40].

Для организации самостоятельной работы школьников учебный материал в учебнике должен быть представлен исключительно грамотно, с психологической, методической точек зрения, обеспечивать реализацию предметных, метапредметных и личностных результатов обучения. К сожалению, анализ учебников по истории позволяет сделать вывод о недооценке многими авторами психологических механизмов усвоения учебного содержания, особенно в плане формирования представлений, понятий, ценностных отношений, общеучебных умений. Методическая составляющая учебника часто сводится к совокупности иллюстраций, вопросов, заданий, представленных не всегда системно, не уделяется должного внимания текстовому компоненту учебника.

В нормативных документах отмечается, что реализация системно-деятельностного подхода должна обеспечить развитие универсальных учебных действий, конкретное содержание которых раскрывается в ФГОС начального, основного и полного общего образования. В примерной основной образовательной программе образовательного учреждения для основной школы, подготовленной Институтом стратегических исследований в образовании РАО (научные руководители – член-корреспондент РАО А.М. Кондаков, академик РАО Л.П. Кезина), среди технологий, методов и приемов развития универсальных учебных действий (УУД) обозначаются учебные ситуации (ситуации-проблемы, ситуации-оценки, ситуации-иллюстрации, ситуации-тренинги), а также целый ряд учебных задач (на личностное самоопределение, на развитие Я-концепции, на смыслообразование, на мотивацию, на нравственно-этическое оценивание, на учет позиции партнера, на организацию и осуществление сотрудничества, на передачу информации и отображение предметного содержания), тренинги коммуникативных навыков, ролевые игры, групповые игры, задачи и проекты на выстраивание стратегии поиска решения задач, задачи и проекты на сериацию, сравнение, оценивание, задачи и проекты на проведение эмпирического исследования, задачи и проекты на проведение теоретического исследования, задачи на смысловое чтение, на планирование, на рефлекссию, на ориентировку в ситуации, на прогнозирование, на целеполагание, на оценивание, на принятие решения, на самоконтроль, на коррекцию [5, с. 166–167]. Таким образом, можно констатировать, что спектр нормативно предлагаемых технологий, методов и приемов развития УУД достаточно обширен и в значительной степени отражает совокупность традиционных (в том числе, репродуктивных), проверенных временем и инновационных способов обучения школь-

ников. По закону «Об образовании в РФ» (ст. 47, п.3, пп.2, ФЗ № 273) право выбора методов обучения принадлежит учителю.

Вместе с тем, характеризуя ситуацию в школьном историческом образовании, необходимо отметить тенденцию к ограничению возможности использования обозначенного методического потенциала средств. Данная тенденция связана с ориентацией на проблематизацию исторического содержания в школьном обучении (образовательная система «Школа 2100»; авторский коллектив В.В. Сухов, А.Ю. Морозов, Э.Н. Абдулаев). Эта позиция также нашла отражение в Концепции нового учебно-методического комплекса по отечественной истории, включающей в себя историко-культурный стандарт: «в начале каждого параграфа должен быть задан и мотивирован главный вопрос параграфа (урока). Содержание параграфа призвано помочь ученику сформулировать свой вариант ответа на этот вопрос и подобрать необходимые аргументы» [2, с. 11]. Данное положение, на наш взгляд, не является в достаточной мере методически обоснованным и общепризнанным. Разработчики проблемного метода обучения (Н.Г. Дайри, И.Я. Лернер, М.И. Махмутов) в своих исследованиях указывали на необоснованность использования приемов проблемного обучения на каждом уроке.

Проблемный урок по своей методической сути не способен решить всех образовательных целей урока (обучающих, развивающих, воспитательных. Постановка вопроса в начале параграфа на каждом уроке неизбежно в большей степени ориентирует школьников на выявление причинно-следственных и иных исторических закономерностей и существенных черт в ущерб формированию исторических представлений, описательных умений, решению задач воспитания. Кроме того, очевиден в данном контексте приоритет историко-социологического подхода, что не является общепринятым в исторической науке. Важно отметить, что не каждая историческая тема в содержательном аспекте может быть рассмотрена в русле определенной проблемы, это может обуславливать искусственность, непроблемность предлагаемых авторских проблем. Придание сквозь призму проблемы (вопроса) определенного угла зрения на учебное содержание сужает взгляд на исторический материал, ограничивает возможность целостного восприятия исторической действительности, в значительной степени отражает субъективность авторской позиции.

Важно в контексте рассматриваемого положения вести речь о недостаточном внимании к психолого-возрастным особенностям обучающихся, т. к. в условиях доминирования наглядно-образного мышления у младших школьников и младших подростков, в первую очередь, проявляется способность к усвоению не закономерностей и сущностных характеристик исторических явлений, а ярких исторических образов. Постоянное изучение материала сквозь призму проблемы в логике дедуктивного изложения вступает в противоречие с особенностями психического развития ребенка. Проблематизация учебного содержания связывается, прежде всего, с развитием мышления школьника, в ущерб иным психическим процессам, в том числе приоритетным для данного возрастного этапа (воображение, восприятие, речь). Однообразие в использовании предлагаемого методического приема создает ситуацию, не позволяющую эффективно учитывать индивидуальные потребности учеников и творческие возможности учителя в выборе оптимальных педагогических средств обучения.

Подводя итог вышесказанному, можно сделать вывод о том, что на сегодняшний день существуют некоторые противоречия между положениями теории деятельности и школьной практикой обучения истории. Многообразие путей и способов обучения предмету не может быть сведено к одному единственному проблемному приему. Деятельностный подход нельзя абсолютизировать как некое универсальное средство, рассматривая отдельно от образовательных целей. Сочетание классических и инновационных приемов обучения, учитывающих реалии времени (прежде всего, информационного характера), в контексте конкретного урока могут обеспечить реализацию современных требований к содержанию образования в целом.

Литература

1. Ванина Э.В., Ермолаева Л.К., Журавлева О.Н. Теория и методика обучения истории: словарь-справочник / под ред. В.В. Барабанова, Н.Н. Лазуковой. М. : Высш. шк., 2007.
2. Концепции нового учебно-методического комплекса по отечественной истории. URL : http://www.iriran.ru/sites/default/files/Koncept_2013_10_30.pdf.
2. Немов Р.С. Психология: общие основы психологии. М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. Кн.1.
3. Петровский А.В. Общая психология. М. : Просвещение, 1976.
4. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения: основная школа / сост. Е.С. Савинов. М. : Просвещение, 2011.



Activity approach in teaching history

There are considered the theoretical and practical aspects of implementation of activity approach in teaching history at the modern school.

Key words: *federal state educational standard, activity approach, universal learning activities, teaching history, problems.*