

определенных ценностей и качеств, человека с поставленным мировоззрением, умениями самообразования и профессионального самоопределения, элементами творческого мышления.

Рассматривая профессиограмму выпускника как требуемый образовательный результат, следует выделить его компоненты: знания, усвоенные выпускником, накопленный опыт профессиональной деятельности, функциональная развитость и готовность к выполнению различных социальных ролей, степень социализации личности выпускника. Следовательно, характеристика выпускника педагогического университета как дипломированного специалиста предполагает наличие развитого творческого мышления, достаточный уровень освоения эвристической познавательной деятельности, овладение современной методологией познания, что является необходимой предпосылкой для формирования целостного представления о мире, обществе, человеке, собственном мировоззрении. Личностные характеристики выпускника отражают глубокое понимание себя как субъекта профессиональной педагогической деятельности, владеющего методами рефлексии, способного приобретать опыт межличностных коммуникаций, способного на основе саморазвития и самоопределения в жизни осуществлять осознанный выбор дальнейшего профессионального образования, планировать, анализировать и контролировать свои действия и деятельность.

Литература

1. Афанасьев В.В., Поварёнков Ю.П., Смирнов Е.И., Шадриков В.Д. //Профессионализация предметной подготовки учителя математики в педагогическом вузе. Ярославль: Изд-во ЯГПУ им. К.Д.Ушинского, 2000.
2. Роменец В.А., Моргунов И.Б., Нерсесов Т.В. //Методика научно обоснованного определения содержания обучения по специальности на основе новых квалификационных требований: Методические указания. Труды исследовательского центра проблем качества подготовки специалистов. М., 1992.
3. Приказ Министерства образования Российской Федерации от 02.03.2000 №686 «Об утверждении государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования». М., 2000.
4. Инструктивное письмо Министерства образования Российской Федерации от 19.05.2000 №14-52-357 ин/13 «О порядке

формирования основных образовательных программ высшего учебного заведения на основе государственных образовательных стандартов». М., 2000.

К. Бергманн

«Мультиперспективность» в преподавании истории

1. Исходный пункт – исторически и систематически

В Германии – и не только в Германии – преподавание истории в школе всегда было делом, к которому государство обнаруживало особый интерес. Заинтересованность государства в преподавании истории была заинтересованностью господствующих в обществе слоев в преподавании такой истории, которая должна была оправдать существующие отношения с исторической точки зрения. Наиболее четко это выразил король Пруссии Вильгельм II: он хотел использовать преподавание истории и вообще “школу и ее отдельные ступени, чтобы противодействовать распространению социалистических и коммунистических идей”. Наряду с немецким языком и религией история была тем предметом, с помощью которого государство пыталось непосредственно воздействовать на образ мыслей учеников. Целью такого преподавания было формирование единого взгляния на картину истории. Задача состояла в том, чтобы показать настоящее, которое считалось законным и хорошим, в его историческом возникновении. Для этого необходимо было рассказывать об исторической последовательности тех событий, которые привели к современному состоянию. Только то, что победило исторически и обнаружило свое воздействие, считалось значительным и настолько важным, что должно было сообщаться и изучаться на занятиях по истории. История была историей успехов.

Далекое от науки преподавание истории с целью формирования определенного образа мыслей было чисто поучающим обучением, в процессе которого учитель с помощью предписанного государством учебника провозглашал историческую истину и заставлял учить ее. При

таком обучении учитель был служащим, исполняющим волю государства. То, что говорил учитель, и то, что было написано в учебнике, было “историей”, которую нужно было просто выучить. Эта история считалась единственным возможным и единственным допустимым взглядом на прошлое. Но она не была ничем иным, чем историей, написанной с точки зрения господствующих слоев. Философ Гюнтер Андерс много лет назад сказал о таком преподавании истории, что детей пролетариев кормили только “чужой историей”, из которой были исключены опыт, страдания и унижения их предков.

Поучащий характер преподавания истории сохранялся в Германии до конца 60-х годов. Только в 70-е годы были разработаны теоретико-дидактические концепции, которые означали отказ от такого обучения, целью которого было формирование определенного образа мыслей. История должна была стать не “предметом для заучивания”, а “предметом для размышления”. Ученики должны не запоминать преимущественно факты, отражающие непрерывность хода истории до современности, а приобретать способность размышлять о человеческой деятельности и страданиях в прошлом, открывать для себя опыт людей прошлого и уметь анализировать его. Во время обучения в школе ученики должны приобрести способность исторически ориентироваться в своей будущей жизни с учетом новых и новых требований. Они должны уметь представить себе, каков был опыт прежних поколений. Наконец, они должны уметь самостоятельно приобретать знания, которые будут иметь значение для их ориентации в будущем. В конечном итоге цель такого обучения можно свести к формуле: “Самим думать об истории”. К этой концепции относится также принцип мультиперспективного преподавания истории. На таких занятиях ученики должны рассматривать большое количество источников об исторической действительности, в которых отражаются различное восприятие, различные взгляды и намерения людей, участвующих в исторических событиях и затронутых ими. В итоге ученики должны рассказывать об историческом положении дел со своей точки зрения и уметь рассматривать другие точки зрения. На этих занятиях они должны узнать, что истории как системы высказываний и суждений, верных вне зависимости от времени, не существует: размышление о прошлом всегда ведет к различным толкованиям.

Эта концепция была обоснована с точки зрения теории истории и методики ее преподавания.

2. Историко-теоретическое обоснование

Немецкий философ и педагог Эдуард Шпренгер однажды сказал, что история является “в меньшей степени произошедшим, чем увиденным”. Это высказывание неоспоримо и бесспорно верно. Прошлое не повторяется. То, что позволяет нам думать о прошлом, – это свидетельства, которые остались от прошлого и сегодня имеются у нас в качестве источников: мы видим их, а не само прошлое. Эти свидетельства люди прошлого оставили осознанно или неосознанно, намеренно или ненамеренно. Они, участвуя в событиях или будучи затронутыми ими, действуя или страдая, в свое время занимали различные позиции власти или безвластия, имели различные интересы и представления о системе ценностей и по-разному воспринимали свое время. Все это обнаруживается в их свидетельствах. То, что осталось после них, это не прямое воспроизведение прошлой действительности, а свидетельства, отражающие определенную перспективу. Таких свидетельств бесчисленное множество. Мультиперспективность является признаком свидетельств прошлого, свидетельств, оставленных участвовавшими в событиях или затронутыми ими.

С этими свидетельствами имеют дело ученые-историки, когда они пытаются высказываться о прошлом и реконструировать историю. История – это наука, в которой в соответствии с определенными методическими правилами рассматриваются прошлые человеческие действия и страдания. Ею занимаются люди, которые живут в определенное время, выросли в определенном обществе и в определенном слое внутри этого общества, являются лицами мужского или женского пола. Все это наложило на них свой отпечаток; они ставят различные вопросы к прошлому, имеют очень разное восприятие и обращают внимание на разные стороны исторических источников. Историки – люди своего времени, обладающие определенной системой взглядов, которая влияет на их восприятие прошлого.

Их положение в настоящем определяет вопросы, которые они задают и над которыми размышляют. Историк, который пишет историю Советского Союза в 1988 году, имеет другое положение во времени по сравнению с ис-

ториком, который пишет историю Советского Союза в 1999 году. В зависимости от времени исследования к источникам каждый раз ставятся разные вопросы, и те же источники дают разную информацию.

Взгляды историка зависят от общества, в котором он живет. Его общественное происхождение и положение, его принадлежность к мужскому или женскому полу, передающиеся обществом традиции и то, чего он ждет от будущего, влияют на перспективу, исходя из которой он обращает внимание на что-то, задает вопросы к прошлому, воспринимает и истолковывает его, высказывается о прошлых человеческих действиях и страданиях. Историк-феминистка, вышедшая из низших слоев, напишет иную историю классического Афинского полиса по сравнению с историком, который вырос и живет в буржуазном окружении.

Историки дают различное изображение одних и тех же обстоятельств прошлого. Предлагаемое ими толкование объясняется временем, когда они пишут свои труды, и их социальным положением. Разногласия между историками в исторической науке являются нормой. Наличие разногласий является основной особенностью исторической науки, поскольку историческая наука заключается не в установлении фактов, а в истолковывающем связывании фактов в рассказ о прошлом. По словам Е. Карра, "история – это интерпретация".

Итак, мы можем утверждать: современники прошлого, непосредственно участвовавшие в нем или затронутые им, в свое время имели различные взгляды и намерения и - в зависимости от того, ходили ли они пешком или ездили верхом на лошади – оставили в высшей степени противоречивые свидетельства (мультиперспективность). Те, кто изучает прошлое, например, историки, которые анализируют эти свидетельства, в свою очередь имеют различные взгляды, обусловленные временем и характером их жизни. В связи с этим они приходят к толкованиям, сильно отличающимся друг от друга (наличие разногласий). Таким образом, "истории" как верной на все времена системы повествовательных высказываний и суждений о прошлом быть не может. Ни одна история не может быть реконструкцией прошлого, претендующей на абсолютную истину. История – даже если она создается как система высказываний и суждений в соответствии с обязательными правилами – так же зависит от той или иной перспективы, как возникшие без всяких правил и дошедшие до нас свидетельст-

ва прошлого, из которых историки создают свои "истории". Она является большим и иным, чем они, но она зависит от перспективы.

3. Историко-дидактическое обоснование

Это историко-теоретические положения. Они влияют на то, как изучается история в школе и каким образом она преподносится на занятиях. История больше не должна быть просто учебным материалом, представляемым с позиций только одной стороны, т.е. моноперспективно (моноперспективность) – ведь это противоречит научным выводам. Учителя должны строить изучение этого предмета таким образом, чтобы ученики опирались на мультиперспективные свидетельства участвовавших в ней и затронутых ею людей и на отрывки из противоречивых высказываний историков. Работая над различными свидетельствами, молодые люди должны прийти к собственным размышлениям о прошлых человеческих действиях и страданиях (мультиперспективность). Они должны узнать, что единственно верного суждения об обстоятельствах прошлого не существует и что возможны и, как правило, существуют различные обоснованные высказывания о прошлом (наличие разногласий). В каждый момент времени свидетельства прошлого анализируются заново, чтобы иметь возможность понимать и создавать настоящее и будущее. История всегда является бесконечной.

Какие предпосылки необходимы для такого преподавания истории?

Во-первых: ученики должны приобрести фоновые знания об исторических обстоятельствах, которые они затем раскрывают для себя на основе мультиперспективных свидетельств. Они должны знать, как было организовано историческое общество, кто имел политические права, кто был исключен из политических прав, как были распределены богатство и бедность, кто обладал политической властью, кто имел больше шансов выразить себя и осуществить или не осуществить свои намерения, пользуясь своей властью или из-за собственного безвластия. Только фоновые знания дают возможность дать удовлетворительное объяснение условий деятельности, причин успеха или неудачи участвовавших в исторических событиях или вовлеченных в них людей.

Когда ученики получат эту информацию, зависит от методических соображений: можно сообщить ее заранее, но можно также - и это гораздо лучше с методической точки зрения -

представить ученикам загадочные свидетельства, пока у самих учеников не возникнет вопрос, какие им нужны фоновые знания, чтобы иметь возможность расшифровать эти свидетельства и включить их в определенную систему.

Во-вторых: наряду с другими способностями ученики должны приобрести способность “изменения перспективы”. Под изменением перспективы здесь понимается рассмотрение исторической действительности с позиций других людей и видение мира глазами других. Изменение перспективы – это способность, которую согласно исследованиям психологов частично могут приобрести уже дети младшего школьного возраста.

В-третьих: изменение перспективы и фоновые знания служат для того, чтобы “понять” намерения людей, участвовавших в исторических событиях или затронутых ими, и “объяснить” условия их деятельности.

В-четвертых: ученики должны познакомиться с элементарными правилами исторического мышления, с “историческим методом” – и научиться применять их, чтобы не прийти к произвольным, необоснованным и неподтвержденным фактам выводам о прошлом. Они должны сформировать навык дисциплинированного исторического мышления.

В-пятых: с наличием разногласий ученики познакомятся непосредственно, когда на занятиях будут высказываться и обсуждаться различные мнения учеников об одних и тех же обстоятельствах. Обсуждение может привести к расширению перспективы, в результате чего отдельные мнения не будут непримиримо противостоять друг другу. Но есть также возможность противопоставить друг другу и проанализировать краткие отрывки из высказываний ученых. Ученики не смогут с научной компетенцией судить, кто из цитируемых историков, по их мнению, в конечном итоге прав. Но они приобретут представление о том, что историки дают различные толкования одних и тех же обстоятельств и что таким образом *одной* истории не существует.

4. Проблемы мультиперспективного преподавания истории

Во-первых: фоновые знания нельзя сообщать в повествовательной форме, поскольку в этом случае они неизбежно уже будут иметь характер толкования. Их можно преподнести таким образом, чтобы они состояли из отдельных положений, не связанных друг с другом в

повествование, имеющее истолковывающий характер – изолированные данные, факты, имена, различная информация, которая может быть соотнесена учениками с имеющимися свидетельствами.

Во-вторых: перед тем, кто хочет сделать преподавание истории мультиперспективным, всегда стоит проблема, что у него не будет свидетельств с позиций определенных групп или классов. У нас есть свидетельства о рабах в Древнем Риме, но нет свидетельств рабов; у нас есть свидетельства о крепостных в средние века, но нет свидетельств самих крепостных; у нас есть свидетельства о русских крестьянках в XIX в., но нет свидетельств самих крестьянок, которые позволили бы получить представление об их образе жизни и мышлении.

Мы гораздо чаще имеем дело с исторически немыми группами, чем с группами, выразившими себя в истории. Исторические победители, те, кто господствовал, кто умел читать и писать, могли выразить себя – от них происходят многие, почти все источники. Побежденные, угнетенные не имели или едва ли имели возможность выразить себя устно, письменно или с помощью изображения и показать свой взгляд на мир. Историю всегда писали в первую очередь победители, и критической задачей исторической науки всегда было причесать историю победителей против шерсти – а это не так просто.

Проблема разрешима, и с методической точки зрения ее решение представляет собой очень увлекательную, хотя и щекотливую задачу. Ученики, обладая определенными фоновыми знаниями, могут поставить себя в положение этих людей и выразить себя, написать, высказать так, как если бы они были рабом, крепостным или крестьянкой: они пишут – по возможности от первого лица – письма, дневники или листовки именно так, как могли бы написать их раб, крепостной или крестьянка. Таким образом, ученики как бы создают источники, которых в действительности не существует. Каким бы привлекательным ни был этот методический прием, он остается щекотливым: ученики, даже если они должны переместиться в более раннее время, пишут, исходя из условий своего времени, из своей системы ценностей и своих моральных представлений – и нужна кропотливая работа учителя с учениками, например, для того, чтобы добиться создания текстов, в определенной степени близких к прошлой действительности. То же относится и к другим возможностям в этих рамках – таким,

как ролевые игры, трибуналы или дискуссии “за и против”.

В-третьих: в выбранных свидетельствах прошлого ученики встречаются с взглядами, с образом мыслей, которые являются для них совершенно чужими. Отличие образа мыслей и поведения людей прошлых времен от нас часто приводит к тому, что школьники спонтанно осуждают, отрицательно относятся к тому, что раньше думали и делали люди. Ученики должны приложить усилия к тому, чтобы понять, в чем и почему люди прошлого думали и вели себя иначе, чем думают и ведут себя они сами. Они должны научиться думать исторически, т.е. “понимать” людей, исходя из их времени, прежде чем высказать свое суждение. Они должны научиться последовательности суждений, в которой выделяются три ступени: суждение о положении дел, толкование и, наконец, оценочное суждение.

Спонтанные оценки учеников на занятиях являются исходным пунктом, который можно методически использовать, чтобы научиться этой ступенчатой последовательности. На занятиях они создают возможность перейти от простого рефлекса к разумной рефлексии, дистанцироваться от первого спонтанного осуждения и углубиться в размышления о прошлом и о действовавших и страдавших в то время людях.

Суждение о положении дел - это простое высказывание о том, что имело место, что произошло, что думали, делали или не делали люди в определенном историческом положении. Ученики устанавливают, что произошло, что имело место, не давая этому толкования или оценки.

К толкованию ученики приходят, задавая вопросы и исследуя, почему люди в определенном положении думали и действовали определенным образом. Они должны представить себе это положение и мерить людей теми нормами и моральными представлениями, которые существовали в этом историческом положении. Они должны достичь исторического “понимания” благодаря “смене перспективы” и эмпатии¹.

Только после этого следует оценивающее суждение, которое исходит из современных норм - таких, как права человека - и на сегодняшний день исключает повторение образа мыслей и поведения живших ранее людей.

В-четвертых: ученики хотят знать, “как было на самом деле”. Им трудно осознать, что все усилия с целью познания прошлого, следующие определенным методическим правилам, все же приводят только к толкованиям, наряду с которыми есть и другие толкования. Но именно этому они должны научиться, чтобы в дальнейшей жизни не стать жертвой манипуляций, утверждающих, что “история” доказывает то-то и то-то.

5. Что дает мультиперспективное изучение истории

На подобных занятиях ученики учатся тому самостоятельному мышлению, которое Просвещение считало единственным возможным для человека. Мультиперспективное преподавание является предпосылкой “исследовательского” или “развивающего” обучения; на занятиях по истории ученики под руководством учителя изучают дидактически важные постановки вопроса, методы и категории исторического мышления, которые дают им возможность самостоятельно заниматься прошлым и историей. Ученики открывают существовавшие в мыслях или в действительности, реализованные или неудавшиеся возможности существования человека и общества в их исторической взаимосвязи в рамках объективных возможностей их реализации. Тем самым мультиперспективность делает возможным “образующее мышление в двойном значении”: учащиеся “образуют” из свидетельств историю и в процессе этого образовывают себя.

При мультиперспективном преподавании истории учащиеся должны постоянно тренироваться в мыслительной операции, имеющей неоценимое значение для их способности общаться с другими, знакомыми и незнакомыми людьми – в изменении перспективы.

Изменение перспективы может означать, что рассмотрение иных взглядов и намерений будет способствовать формированию необходимой терпимости, готовности признать других в их отличии от самого себя и не обязательно видеть в этом отличии только худшую сторону.

Но изменение перспективы может означать также, что человек заново обдумает, исправит или расширит свои представления и взгляды.

И, наконец, в процессе мультиперспективного изучения истории ученики в идеале учатся тому, что такая демократическая культура: если они приходят к разумно обоснован-

¹ Эмпатия – постижение эмоционального состояния, проникновение-вчувствование в переживания другого человека.

ным оценкам обстоятельств истории, которые различаются между собой или отличаются от мнения учителя, начинается обсуждение, которое может привести к общему согласию или к сохранению разногласий, но при этом не опровергается правомерность других взглядов.

6. Методические возможности

Принцип мультиперспективного преподавания истории оказывает влияние на методическую организацию занятий. В целом можно сказать, что учитель на таких занятиях организует учебный процесс и руководит им, что ученики перестают быть объектом поучения, а становятся субъектом учебного процесса и что большую роль при этом играют различные формы парной и групповой работы. Немаловажно то, что преподавание основывается на договоренности между учителем и учениками о формах и путях работы и о представлении результата в виде созданного учениками продукта.

В работе с источниками опробованы и рекомендуются следующие возможности:

Во-первых: следует использовать на занятиях письменные, графические, визуальные, акустические и предметные источники таким образом, чтобы различные перспективы по возможности были представлены без ограничений и могли быть раскрыты путем “понимания” и “объяснения” (изменение перспективы). Ученики могут сами приносить на занятия найденный ими материал. Учитель может раздать ученикам различные источники, над которым они будут работать. Он может разложить на столе книги, чтобы ученики под его руководством самостоятельно работали над ними, искали свидетельства и анализировали их. Иногда учитель указывает на мультиперспективные свидетельства в учебниках, которые затем анализируются.

Во-вторых: иногда история может быть отражена явно односторонним образом с позиции “победителей”. Односторонность (моно-перспективность) должна привести к вопросу о другой перспективе, которая может быть раскрыта сначала спекулятивно на основе фоновых знаний, а затем с привлечением дополнительного материала. Этот метод кажется особенно подходящим потому, что он ставит и постепенно превращает в привычку вопрос о другой перспективе.

В-третьих: иногда история в учебниках и источниках может изображаться также с пози-

ции “жертв”. В этом случае должна возникать потребность узнать что-либо о “победителях” и их мотивах.

При проработке, раскрытии и обсуждении наряду с обычными методами анализа и интерпретации источников можно подумать о следующем:

Во-первых: при анализе особенно важно связывать взгляды и намерения, которые содержатся в свидетельствах, исходящих из определенной перспективы, с общественными отношениями и отношениями господства, создающими неравные жизненные шансы. Только такое “материалистическое” исследование дает возможность “понять” исторические взгляды и намерения и “объяснить” ход исторического развития.

Во-вторых: ролевые игры и аналогичные театрализованные игры (трибунал, дискуссии “за и против”) особенно подходят для того, чтобы в непринужденной форме упражняться в смене перспективы и эмпатии.

В-третьих: сами ученики могут изображать исторические обстоятельства от лица участвовавших в событиях и затронутых ими лиц. Для этого подходят письма, дневники или устные рассказы от первого лица.

В-четвертых: все ученики должны познакомиться со стихотворением Бертольда Брехта “Вопросы читающего рабочего”. В некоторых случаях они могут попытаться аналогично сформулировать “Вопросы читающей женщины” или вопросы из других групп.

В-пятых: можно критически рассматривать учебники с точки зрения того, достаточно ли в них учитываются различные перспективы.

До или во время работы над свидетельствами учитель и ученики договариваются, в какой форме ученики представлят результаты своей работы и свои “истории”, оформленные ими самими. Это могут быть собственные книги, плакаты, выставки для других групп, обозрения или “неисторические” газеты. При этом одновременно ученики учатся работать в группе с разделением труда, включать результаты работы отдельного человека в общий труд, ориентироваться в книгах, делать выписки и цитировать, договариваться о едином оформлении и вообще о вопросах содержания и формы - все под девизом “Самим думать об истории”.

Перевод И.Н. Мирославской