

**АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ
ПРЕПОДАВАНИЯ ИСТОРИИ
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ
РАЗЛИЧНЫХ ТИПОВ**

Коллективная монография

Часть 1



Издательство
Нижевартовского
государственного
университета
2014

ББК 63.3(0)р30

А 43

Печатается по постановлению редакционно-издательского совета
Нижевартовского государственного университета

Исследование осуществлено в рамках исполнения государственных
работ в сфере научной деятельности, задание № 2014/801

Авторы:

*Е.Е.Вяземский (разд. 1, гл. 1); О.Ю.Стрелова (разд. 1, гл. 2);
Ю.Ю.Сергеева (разд. 1, гл. 3); Е.В.Яковлева (разд. 2, гл. 1);
Н.С.Салимова (разд. 2, гл. 2); Л.В.Алексеева, И.В.Святченко (разд. 3, гл. 1);
В.В.Мошкин (разд. 3, гл. 2); О.П.Цысь (разд. 4, гл. 1)*

Под общей редакцией
д-ра ист. наук, профессора *Л.В.Алексеевой*

Рецензенты:

д-р ист. наук, доцент *В.В.Митрофанов*
(кафедра гуманитарных и естественнонаучных дисциплин филиала
Южно-Уральского государственного университета в г.Нижевартовске);
канд. ист. наук *Н.С.Слимова*
(Нижевартовский социально-гуманитарный колледж)

А 43 **Актуальные проблемы преподавания истории в образова-**
тельных организациях различных типов: Коллективная моно-
графия. Ч. 1 / Под общ. ред. Л.В.Алексеевой. Нижевартовск:
Изд-во Нижеварт. гос. ун-та, 2014. — 107 с.

ISBN 978–5–00047–149–4

В первом выпуске коллективной монографии рассматрива-
ются актуальные проблемы исторического образования, а также
представлены результаты научных исследований студентов ма-
гистратуры и аспирантов кафедры истории России Нижевар-
товского государственного университета.

Книга может быть полезна преподавателям истории, студен-
там и аспирантам, методистам, всем, кто интересуется пробле-
мами теории и методики обучения истории.

ББК 63.3(0)р30

ISBN 978–5–00047–149–4

© Издательство НВГУ, 2014

ПРЕДИСЛОВИЕ ОТВЕТСТВЕННОГО РЕДАКТОРА

Уважаемые коллеги!

Перед вами первый выпуск коллективной монографии кафедры истории России Нижневарттовского государственного университета по теории и методике обучения истории.

Высшее историческое образование осуществляется в университете уже 20 лет. За эти годы сложились условия для подготовки кадров учителей истории не только в рамках бакалавриата и специалитета, но и в магистратуре, и аспирантуре.

С 2009 г. кафедрой осуществляется подготовка магистров по специальности «Теория и методика обучения истории» по магистерской программе «Теория и методика обучения истории в профильной школе», а с 2013/14 учебного года начата подготовка кадров высшей квалификации и в аспирантуре по специальности 13.00.02 — Теория и методика обучения и воспитания (история).

С самого начала становления исторического образования на кафедре истории России уделялось значительное внимание вопросам методики преподавания истории. Наряду с большим объемом выполненных исторических исследований осуществлялась и исследовательская работа в области методики преподавания истории.

За прошедшие 20 лет подготовлены десятки научно-методических трудов, в которых нашли отражение актуальные проблемы преподавания истории, организации учебного процесса, прохождения педагогической практики, освоения студентами новых педагогических технологий.

Результаты методического образования студентов-историков Нижневарттовского государственного университета становились предметом обсуждений на научно-практических конференциях различного уровня.

Профессорско-преподавательский состав кафедры активно участвует и в программах дополнительного образования учителей истории, осуществляя повышение их квалификации в автономных округах Севера Западной Сибири (Ханты-Мансийском и Ямало-Ненецком).

Коллективная монография — это новая ступень в развитии методической науки ХМАО, призванная обобщить имеющиеся научные результаты, актуализировать проблемы, способствовать их решению. В числе авторов монографии не только преподаватели, аспиранты и студенты магистратуры кафедры, но и самые известные ученые-методисты страны — проф. Е.Е.Вяземский (Москва), проф. О.Ю.Стрелова (Хабаровск). Выражаем всем авторам большую благодарность и надеемся на плодотворное научное сотрудничество.

Проф. Л.В.Алексеева

Раздел 1

СОВРЕМЕННОЕ ИСТОРИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ В КОНТЕКСТЕ ФГОС

Глава 1

СИСТЕМА ОБЩЕГО ИСТОРИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ ФГОС И ЗАКОНА «ОБ ОБРАЗОВАНИИ В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ»: ДИСКУССИОННЫЕ ВОПРОСЫ ТЕОРИИ, МЕТОДОЛОГИИ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ

В нашем обществе вопросы исторического образования, исторической памяти, исторической политики государства являются объектом повышенного общественного внимания, темой для дискуссий.

16 января 2014 г. в Кремле на встрече с Президентом РФ В.В.Путиным в очередной раз обсуждались итоги разработки и общественного обсуждения концепции нового учебно-методического комплекса по отечественной истории, вопросы ее использования для формирования единых подходов к содержанию школьного курса истории, образовательных программ высшего и дополнительного профессионального образования, а также учебной литературы [11].

Осмысление системы исторического образования как социально-педагогического феномена предполагает уточнение таких аспектов проблемы, как ценности и цели образования, характер социального заказа на историческое образование, миссия педагогов-историков, критерии результативности образования и др.

В мае 2012 г. был утвержден федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования (ФГОС ОО), стандарты начального и основного общего образования были приняты ранее. Немного позднее, в конце декабря 2012 г., был принят новый вариант Закона «Об образовании в Российской Федерации». В этом документе содержится ряд значимых новаций. Каждому педагогу предстоит осознать приоритеты государственной

политики в сфере образования, современные тенденции развития системы общего образования в правовом поле, контуры которого заданы вышеназванными документами. Анализ дискуссий на двух Всероссийских съездах учителей истории и обществознания показал в общем-то очевидную тенденцию: большинство педагогов рассматривают свою профессиональную деятельность преимущественно в рамках классно-урочной системы и в контексте требований к достижению предметных результатов образования. Личностные и метапредметные результаты образования для значительной части педагогов остаются чем-то глубоко вторичным.

В похожем статусе для многих остаются дистантные, сетевые модели обучения, вопросы проектирования индивидуальной образовательной стратегии. Вместе с тем в ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» в статье 13 «Общие требования к реализации образовательных программ» сказано: «1. Образовательные программы реализуются организацией, осуществляющей образовательную деятельность, как самостоятельно, так и посредством сетевых форм их реализации. 2. При реализации образовательных программ используются различные образовательные технологии, в том числе дистанционные образовательные технологии, электронное обучение» [17].

Представляется актуальным в порядке дискуссии предложить авторское видение ключевых аспектов российской системы общего исторического образования в новых условиях как педагогического феномена. Эта дискуссия полезна для проектирования педагогической деятельности в контексте приоритетов государственной политики и новых общественных реалий.

Первичным, можно сказать, «вечным» вопросом является понимание целей и ценностей образования. Вместе с тем массовой педагогической практикой эти вопросы обычно или не рассматриваются, или рассматриваются крайне поверхностно, формально. Общеобразовательная школа выполняет значимую роль в становлении новой российской государственности. Школа призвана социализировать обучающихся, формировать ценностные ориентиры молодежи. Ключевую роль в этом процессе играет система исторического образования. Эта система является значимым фактором, который влияет на формирование гражданской идентичности молодежи, способствует актуализации исторической памяти.

Значимость этой проблемы очевидна, но в педагогической среде ценности и цели образования нередко рассматриваются как второстепенные вопросы.

Уточним содержание ключевых понятий: «гражданская идентичность» и «историческая память». «Идентичность» — это понятие, по своему смыслу близкое к понятию «самосознание», как коллективное, так и индивидуальное. Близким к ним в русском языке является понятие «самобытность». Гражданская идентичность — это осознание принадлежности к сообществу граждан того или иного государства, имеющее для индивида значимый смысл; феномен наиндивидуального сознания [14]. Гражданская идентичность — это связь человека-гражданина со своей страной, большой и малой родиной. Гражданскую идентичность нередко отождествляют с патриотизмом или национальной идентичностью, но этот подход, на наш взгляд, не является корректным.

Средствами формирования гражданской идентичности россиян, молодежи являются образовательная и мемориальная политика как направления реализации исторической политики. Под исторической политикой обычно понимается политический феномен, набор практик, способов, методов, с помощью которых политические силы, используя административные и финансовые ресурсы государства, стремятся утвердить в массовом сознании определенные интерпретации исторических событий [7. С. 6—23]. В этом контексте разработка концепции нового учебно-методического комплекса по отечественной истории, включающей историко-культурный стандарт, также является актом исторической политики.

Историческая память обычно понимается как особым образом сфокусированное историческое сознание, которое отражает актуальные для современности аспекты информации о прошлом. При этом историческая память фиксирует в первую очередь аспекты прошлого, которые наиболее актуальны для настоящего. Историческая память является выражением процесса организации, сохранения и воспроизводства прошлого опыта народа, страны, государства для возможного его использования в деятельности людей или для возвращения его в сферу общественного сознания. Историческая память не только актуализирована, но и избирательна — она нередко делает акценты на отдельные исторические события, игнорируя другие [16].

Историческая память — это набор передаваемых из поколения в поколение исторических сообщений, мифов, субъективно преломленных рефлексий о событиях прошлого, особенно негативного, опыта, угнетения, несправедливости в отношении народа. Является видом коллективной (или социальной) памяти. Проявляется в привычках, быту, культуре, отношении к другим народам, политических предпочтениях, стремлении к независимости. Может содержать цивилизационные архетипы и архетипы, свойственные только этому данному этносу [2].

Проанализируем изменения в российской системе общего исторического образования в контексте ФГОС и федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», предпримем попытку осмыслить проблемы, оценить перспективы дальнейших перемен. Определим основные понятия данной статьи. Начнем с понятия «образование». Образование, как констатируется в статье 2 ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», — целостный целенаправленный процесс воспитания и обучения, осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства, а также совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенции определенных объема и сложности в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и (или) профессионального развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов [17].

Подчеркнем, что под образованием понимается процесс воспитания и обучения *в целях развития человека*, а не только приобретения научных знаний и умений, освоения содержания педагогической версии академической науки, что в педагогике обычно называют основами науки. В этой же статье данного закона обучение определяется как целенаправленный процесс организации деятельности обучающихся по овладению знаниями, умениями, навыками и компетенциями, приобретению опыта деятельности, развитию способностей, приобретению опыта применения знаний в повседневной жизни и формированию у обучающихся мотивации получения образования в течение всей жизни [17]. Как вытекает из данного определения, приобретение знаний не является единственной целью обучения. Не менее значимо приобретение опыта применения знаний в повседневной жизни. Международные

исследования качества общего образования акцентируют внимание именно на этом аспекте образования и соответствующем критерии, по которому российские школьники, как правило, отстают от стран-лидеров.

Вместе с тем в российской педагогической практике именно сформированность знаний и, отчасти, познавательных умений рассматриваются как критерии результативности исторического образования.

При осмыслении феномена исторического образования полезно уточнить смысл наиболее общего понятия «история» применительно к процессу исторического образования. Под «историей» обычно имеют в виду исследования и описания прошлого как особая профессиональная сфера деятельности (историческая наука), а также образы прошлого в общественном сознании (коллективная историческая память). Эти понятия часто рассматриваются как синонимы. Однако эта точка зрения тоже является дискуссионной. Среди исследователей нет единства в вопросе о соотношении «истории» и «исторической памяти». Одни рассматривают эти понятия как синонимы, другие их противопоставляют.

Уточним специфику этих явлений. Изучение истории имеет целью наиболее точное отображение прошлого. В исторической науке с течением времени события утрачивают непосредственную актуальность, что позволяет историкам претендовать на объективность научного исследования этих событий. Иная закономерность характерна для исторического сознания и исторической памяти. Устная традиция передачи информации о прошлом мифологична по своей сути и направлена на некритическое восприятие образов прошлого. При этом память сохраняет и «воспроизводит» сведения о прошлом на основе воображения, порожденного чувствами и ощущениями, вызванными настоящим. Воспоминания о прошлых событиях воспроизводятся через призму настоящего [12].

С естественными процессом ухода из жизни людей — современников исторических событий — историческая память меняется, приобретает новые оттенки, становится менее достоверной и более «насыщенной» реальностями сегодняшнего дня. В отличие от научного знания о прошлом историческая память со временем еще больше политически и идеологически актуализируется [13. С. 98—99].

Эти моменты важны для понимания предмета общественных дискуссий по вопросам исторического образования, социального заказа, миссии педагогов-историков. Одна часть общества в рамках формулирования социального заказа ожидает от исторической науки, исторического образования точного описания, реконструкции исторических событий. Этот подход очень условно можно назвать «знаниевым». Его цель — реконструкция исторических событий, получение достоверной, «объективной» картины прошлого. Отметим, что в исторической науке «абсолютно достоверное» знание, как минимум, маловероятно и не характерно для серьезных исследований. Для научного подхода важно овладение познавательными стратегиями, способами и процедурами проверки информации, анализа источников. Применительно к сфере образования эти способы и процедуры можно условно назвать «критическим мышлением».

Другая часть общества считает важнейшей целью исторического образования воспитание историей, формирование гражданских качеств и патриотической позиции молодежи. Этот подход условно можно определить, как «воспитательный». Для него важны «образы истории», которые являются основой национального самосознания, национально-гражданской идентичности. При этом «образы истории», как правило, во многом легендарны, имеют мифологический характер.

Разумеется, в реальной практике эти подходы и соответствующие приоритеты теснейшим образом переплетаются. Однако, как показывает практика, каждый педагог по-своему определяет пропорцию, соотношение между этими приоритетами. Думаю, что это естественно и нормально. А конкретное соотношение «знаниевого» и «воспитательного» подходов характеризует педагогический стиль каждого преподавателя.

Серьезной проблемой, которая особенно актуализировалась в связи с введением итоговой аттестации в формате ЕГЭ, является определенный перекосяк в системе образования в сторону «знаниевого» подхода в ущерб «воспитательно-развивающему». Ценности воспитания историей декларируются на всех уровнях, включая высший политический уровень, а реально деятельность педагогов оценивается через призму результатов ЕГЭ. Это фундаментальное противоречие должно быть решено с помощью модернизации

системы итоговой аттестации школьников и профессиональной аттестации учителей. Определенные шаги в этой области предпринимаются (в частности, был разработан профессиональный стандарт педагога), но итоговых решений, свидетельствующих об изменении ситуации в целом, пока нет [10].

Обобщая сказанное выше, подчеркнем, что дискуссионным моментом является понимание самой системы общего исторического образования и ее ключевых функций. Без осмысления этого феномена в широком социально-педагогическом контексте многие педагогические дискуссии не имеют перспективы. Так, в частности, в педагогическом сообществе на двух Всероссийских съездах учителей истории (2011 и 2012 гг.) одним из наиболее острых было обсуждение вопроса о линейной и концентрической структурах общего исторического образования. Однако без понимания феномена исторического образования как открытой гуманитарной системы, важнейшей функцией которой является воспитание российской национально-гражданской идентичности школьников, миссия педагогов-историков по существу ограничивается только задачей подготовки школьников к аттестации в формате ЕГЭ. При этом подходе вопрос о ценностях и гражданских приоритетах образования теряет актуальность, а дискуссия о структуре образования, по сути, сводится к обсуждению стратегии подготовки к аттестации в формате ЕГЭ.

В этой связи определим свое понимание системы общего исторического образования. В качестве отправной точки возьмем определение системы образования в ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». В статье 10 «Структура системы образования» сказано, что система включает в себя федеральные государственные образовательные стандарты и федеральные государственные требования, образовательные стандарты, образовательные программы различного вида, уровня и направленности, а также организации, осуществляющие образовательную деятельность, и другие компоненты [17].

Под системой исторического образования мы понимаем: 1) приоритеты государственной политики Российской Федерации в сфере образования, в том числе исторического, определяющие ценностно-целевые компоненты, задачи системы, базовые принципы ее построения и функционирования; 2) совокупность правовых,

организационных основ построения и функционирования институций образования; 3) описание структуры и содержания исторического образования (изучаемых учебных предметов, учебных курсов, образовательных модулей); 4) индикаторы эффективности системы (принципы, формы, подходы к оценке образовательных результатов, мониторинг образовательных достижений, образовательная статистика). Базовыми параметрами системы исторического образования, с нашей точки зрения, являются *ценности, цели, функции, структура и содержание образования, прогнозируемые результаты образования и способы их измерения*.

В условиях освоения федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС, стандарта второго поколения), который включает не только предметные, но и личностные и метапредметные требования к результатам образования, вопрос о приоритетах, целях и задачах системы исторического образования актуализируется. Каждому педагогу предстоит осмыслить новые требования к педагогической деятельности, к профессии учителя и, соответственно, внести коррективы в свою повседневную педагогическую практику. Внедрение профессионального стандарта педагогической деятельности потребует от каждого педагога актуализировать свою педагогическую позицию.

В этой связи считаем полезным предложить свое понимание системы исторического образования как социально-педагогического феномена, тенденций ее развития в современной России. В широком культурно-образовательном контексте систему исторического образования можно определить, как многоуровневую социально-педагогическую систему, для каждого уровня которой характерны свои цели и задачи. Первый уровень — «ядро» этой системы — представляет школьный учебный предмет «история». На этом уровне субъектами развития образования являются учителя, школьники, отчасти запросы семьи. Второй уровень — институционально-образовательная среда исторического образования как совокупность «внутренних» факторов, определяющих образовательный контекст (информационно-образовательное пространство школы, школьные медиа-ресурсы, фонды научно-образовательных материалов и др.). На этом уровне субъектом выступает профессиональное образовательно-управленческое сообщество, включая специалистов в области управления системой образования,

экспертов в области образования, менеджеров системы образования и др. Третий уровень — подсистема «внешних» для системы образования факторов и условий, являющихся ресурсом для развития системы образования. В данном случае мы имеем в виду результаты исследований в области исторической науки и комплекса социально-гуманитарных наук об обществе; достижения культурного процесса, включая деятельность учреждений культуры; результативность системы учебного книгоиздания, способы включения в образовательный процесс ресурсов библиотек, Интернет-ресурсов и др. На этом уровне субъектами выступают институты государства и гражданское общество, научные корпорации, учреждения культуры, представители которых формулируют ценностно-целевые основания развития системы исторического образования, определяют перспективы развития этой системы в широком социально-культурном смысле. Так, в частности, разработка по инициативе Президента РФ В.В.Путина историко-культурного стандарта как основы Концепции нового учебно-методического комплекса по отечественной истории как раз и является примером актуального «внешнего» фактора, который определяет стратегию развития системы исторического образования [3].

В настоящее время в России не завершен процесс осмысления ряда ключевых вопросов теории и методологии исторического образования. Дискуссионными являются вопросы о *ценностях, целях и задачах, содержании исторического образования, формате итоговой аттестации выпускников*. Понятно, что действующие модели контрольных материалов ГИА и ЕГЭ по истории отражают доминирующее в теоретической педагогике и школьной практике понимание способов измерения образовательных результатов. Но эти результаты фактически рассматриваются как предметные. Обозначенные в ФГОС личностные результаты образования действующая модель ЕГЭ не учитывает. Если сформированность метапредметных результатов в определенной степени, очень условно выявляется действующими процедурами ГИА и ЕГЭ, то оценка степени сформированности личностных результатов исторического образования требует иных подходов. Конечно, можно игнорировать этот аспект исторического образования и соответствующие требования ФГОС. Но для этого тоже необходима дискуссия с целью выявления перспективных подходов к оценке

образовательных результатов с учетом требований ФГОС, а также участия России в международных исследованиях качества образования.

Рассматривая систему исторического образования в целом, подчеркнем, что первичным вопросом являются ценности и цели образования. Причина этого заключается в том, что от понимания целей, задач исторического образования зависит проектирование всех последующих параметров системы. Мы имеем в виду такие вопросы, как объем и степень детализации изучаемого содержания; структура образовательных программ; объем, «глубина» и конфигурация учебников; формат аттестации выпускников: ЕГЭ, защита проекта, портфолио образовательных достижений школьников, и другие вопросы. В обществе и в педагогическом сообществе нет единства в понимании этих компонентов системы исторического образования.

Возьмем в качестве примера базовый параметр системы — содержание исторического образования. Педагогическое сообщество и общественность обычно понимают этот параметр как конкретное содержание (учебника, образовательной программы), которое изучается в школе. В профессиональном научно-педагогическом сообществе есть несколько подходов к определению содержания исторического образования.

Первый подход — как к совокупности основ наук, транслируемых школьникам при их обучении. Элементами структуры образования при этом подходе выступают компоненты научного знания: понятия, факты, идеи, теории. Такое понимание подвергается критике как слишком узкое. Эксперты обращают внимание на то, что в состав транслируемого материала входит, помимо основ научных знаний, ряд других компонентов: ценности и нормы, художественно-эстетические образы и т.п. В контекст обучения включается и личный опыт школьника (Ю.В.Сенько). В итоге содержание образования нельзя свести только к фрагментам научного знания, которые отражены в образовательных программах и учебниках.

Второй подход рассматривает содержание образования как педагогически адаптированную систему знаний и компетенций. Этот подход тоже оценивается как узкий.

Третий подход — содержание образования рассматривается как проекция культурного опыта человечества, «педагогическая

модель социального опыта» (В.В.Краевский) [5. С. 9]. В.В.Краевский пять уровней воплощения содержания образования: общедидактический уровень, уровень учебного предмета, учебного материала, процесса обучения, структуры личности. Уровень учебного предмета реализуется в нормативных материалах — образовательных стандартах, учебных планах, программах. На уровне учебного материала в специфической форме учебного предмета конкретизируются элементы содержания, обозначенные в общем плане на более высоких уровнях. На уровнях процесса обучения и структуры личности школьником усваивается, материализуется проектируемое содержание образования [8. С. 9]. Рассматривая социальный опыт как основу для построения содержания образования, И.Я.Лернер выделил четыре важнейших компонента: знания, опыт осуществления способов деятельности (в процессе познавательной деятельности формируются умения и компетенции), опыт творческой деятельности, опыт эмоционально-ценностного отношения к действительности (в рамках этих компонентов происходит интеллектуальное и нравственное развитие человека) [6].

Сказанное выше показывает, что современное понимание задач и содержания исторического образования, специфики процесса обучения отнюдь не сводятся к трансляции упрощенной педагогической версии научного исторического знания. Какие же подходы к построению процесса исторического образования актуальны с современной точки зрения? Что сегодня определяет содержание исторического образования? Какие факторы в первую очередь влияют на процесс исторического образования, его результативность?

Предлагаем свою версию ответа на эти дискуссионные вопросы.

Во-первых, общественные идеалы, которые формируют ценности и смыслы исторического знания.

Во-вторых, теоретические и методологические подходы исторической науки, которые конкретизируются в соответствующих направлениях науки и определяют принципы отбора содержания образования, — например, политическая история, история государства или история повседневной жизни, социальная история, история идей, гендерная история и др.

В-третьих, современные педагогические подходы к образованию, апробированные в мировом опыте, в том числе компетентностный,

деятельностный, личностно-ориентированный, социо-ориентированный, культурно-ориентированный и др. Каждый из них актуализирует свою логику и структуру построения содержания исторического образования, специфику его реализации, что ставит вопрос об альтернативных вариантах модели системы общего исторического образования, которые могут составить конкуренцию привычной академической модели. Тем самым разрушается привычное представление об историческом образовании как педагогической проекции истории как базовой науки.

В-четвертых, новое понимание исторического образования как *многоуровневой открытой гуманитарной системы*, которое пришло на смену относительно узко понимаемой предметной модели содержания исторического образования. В открытом информационном обществе с разнообразием культур, которое формируется в России в XXI веке, ведущие факторы процесса обучения подвержены мощному воздействию всей институционально-образовательной среды, внешних факторов и условий развития российского общества, культуры и образования. Именно на внешних по отношению к предметному «ядру» уровнях системы исторического образования формулируется путем диалога и консенсуса понимание новых целей и задач исторического образования, подходов к корректировке содержания и структуры, а в более широком плане — новых подходов к проектированию модели исторического образования. Эта перспективная модель системы общего исторического образования, по нашим прогнозам, может в перспективе прийти на смену классической академической образовательной модели, сформировавшейся в XX веке в школах России.

Выскажем еще одно соображение в отношении построения содержания общего исторического образования. При проектировании содержания образования важно учитывать и дифференцировать знания коллективного субъекта (общественные знания) и знания отдельного человека — индивида, школьника, студента. Если общественные знания могут существовать отдельно от человека — в носителях информации (книгах, учебниках, ресурсах Интернета и др.), то знания каждого конкретного человека неразрывно связаны с системой личных ценностей человека. В любой человеческой деятельности оба момента — объективно-научный и чувственный, переживаемый, ценностный — соединены, не существуют изолированно.

Однако в сфере образования ситуация выглядит иначе. Обычно при обсуждении системы исторического образования этот тезис не учитывается. При разработке содержания учебного предмета «История» авторы в соответствии с российской научно-педагогической традицией обычно стремятся к отражению в нем общественного, исключительно научного знания в наиболее современном и систематизированном виде [9. С. 58—59]. При этом подходе критерии отбора содержания образования определяются, как правило, с позиций структуры самого научного знания, а не с точки зрения возможностей освоения его учащимися, не с точки зрения его необходимости для дальнейшей деятельности человека в современном поликультурном информационном обществе.

С нашей точки зрения, в перспективе система исторического образования, подходы к определению содержания образования в школах России могут и должны измениться. Ценностно-целевыми приоритетами новой модели исторического образования могут стать личностная ориентированность, учет образовательных запросов школьников, семей; значимость приобретаемых знаний и формируемых умений для их возможного применения в повседневной жизни. В терминах современной педагогики эта модель должна базироваться на сочетании личностного и деятельностного (компетентностного) подходов в образовании [1].

Примерно в этом же направлении, как свидетельствует мировой педагогический опыт, развиваются системы образования в развитых странах с демократической традицией [15]. Разумеется, мировой опыт не исключает сохранения в системе образования устойчивых национальных традиций, национальной идентичности [4. С. 133]. Подчеркнем, что определенным продвижением в этом направлении в русле мирового опыта, при всей неоднозначности этого процесса, стала попытка разработки в России федерального государственного образовательного стандарта общего образования (ФГОС).

Какие выводы можно сделать из рассмотренных выше соображений? Наиболее значимым является тезис, что в современную эпоху педагогам, методистам, дидактам придется неоднократно возвращаться к осмыслению таких базовых параметров системы общего исторического образования, как цели, ценности, приоритеты образования. Значительные изменения прогнозируются в образовательных технологиях.

Учитывая интересы и психологические особенности современных школьников, очень важно переосмыслить ценности, цели исторического образования, методы и формы организации познавательной деятельности под углом зрения реализации личностно-ориентированных подходов к образованию.

Мировой опыт показывает, что перспективным подходом является переориентация образовательного процесса на формирование общих (универсальных, метапредметных) и предметных компетенций, стимулирование исследовательских методов обучения, групповой работы.

Потенциал исторического образования, состав и структура содержания, способы его реализации, оценка образовательных результатов в широком гуманистическом ценностном контексте в школе XXI века должны получить переосмысление с позиций мирового педагогического опыта, в контексте реализации приоритетных задач, связанных с формированием российской национально-гражданской идентичности школьников.

С нашей точки зрения, изучение истории цивилизаций, исторического опыта, ценностей морали и культуры в историческом контексте значимо для формирования духовной культуры человека. Именно в этом, а не в овладении суммой исторических фактов, частных исторических деталей как самоцели познания заключается смысл, сверхзадача и важнейшая функция исторического образования в средней школе.

Эффективность исторического образования как направления образования, ценностного развития и гражданско-патриотического воспитания школьников можно обеспечить при условии формирования в школе целостной системы основного и дополнительного образования, урочной и внеурочной деятельности, фокусом которой будет создание педагогических условий для формирования российской гражданской, национально-гражданской идентичности школьников, становления граждан России. Учитывая интеграцию российской системы образования в европейскую систему, участие России в международных исследованиях качества образования, необходимо сделать обоснованный вывод о том, в какой степени российская система общего исторического образования соответствует международным требованиям и подходам. Речь, в частности, идет о системе учебных умений (компетенций).

Предполагаю, что образовательному сообществу предстоит сделать выбор в отношении общеевропейских или традиционных российских приоритетов построения системы общего исторического образования.

Список источников и литературы

1. Вербицкий А.А., Ларионова О.Г. Личностный и компетентный подходы в образовании. Проблемы интеграции. М., 2011.
2. Историческая память. URL: http://ru.wikipedia.org/wiki/Историческая_память.
3. История России. URL: <http://histrf.ru/ru/biblioteka/book/istoriko-kulturnyi-standart>.
4. Коджаспирова Г.М. Педагогика: Учебник. М., 2010.
5. Краевский В.В. Содержание образования: вперед к прошлому. М., 2001.
6. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. М., 1981.
7. Миллер А.И. Россия: Власть и история // Pro et Contra. 2009. № 3—4.
8. Модели и структуры содержания общего среднего образования: отечественный и зарубежный опыт: Монография / Под ред. М.В.Рыжакова, А.А.Журина. М., 2012.
9. Новиков А.М. Основания педагогики: Пособие для авторов учебников и преподавателей. М., 2010.
10. Общественное обсуждение проекта концепции и содержания профессионального стандарта учителя. URL: <http://минобрнауки.рф/документы/3071>.
11. Путин встретится с разработчиками единого учебника по истории России. Концепцию нового учебно-методического комплекса по отечественной истории одобрили на расширенном заседании совета Российского исторического общества. URL: <http://itar-tass.com/obschestvo/889299>
12. Соколова М.В. Что такое историческая память? // Преподавание истории в школе. 2007. № 8.
13. Соколова М.В. Историческая память и школьный учебник // Дидактика истории и обществознания: от школы к университету. Вып. 2. Школьный учебник истории: Сб. науч.-метод. работ / Под ред. проф. А.Б.Соколова. Ярославль, 2010.
14. Социологический словарь. URL: <http://enc-dic.com/sociology/Identichnost-Grazhdanskaja-2907>.
15. Титов В.А. Педагогика зарубежных стран (сравнительная педагогика). М., 2010.
16. Тощенко Ж.Т. Историческое сознание и историческая память. Анализ современного состояния. URL: <http://vivovoco.rsl.ru/VV/JOURNAL/NEWHIST/NIMEM.HTM>
17. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». URL: <http://минобрнауки.рф/документы/2974>

Глава 2

ПРОБЛЕМА СОДЕРЖАНИЯ УЧЕБНОГО ПРЕДМЕТА «ИСТОРИЯ» В СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ

1. Об историографическом перевороте и образах Истории в начале XXI века

«...Не существует фактов, исторических по своей природе, ... область потенциальных объектов истории неограниченна. Можно заниматься — и занимаются — историей всего: климата, материальной жизни, техники, экономики, общественных классов; историей обрядов, праздников; историей искусства, институтов, политической жизни, политических партий, вооружений, войн, религий, чувств (любви), эмоций (страха), чувствительности, ощущений (запахов); историей морей, пустынь и т.д.», — вполне справедливо считает автор этих строк, французский историк Антуан Про [6. С. 81].

Оставим в стороне вопрос о том, каким образом свою тропу в «безграничной вселенной всевозможных фактов и документов» (А.Про) находят ученые. Рассмотрим подходы к конструированию учебного содержания, прежде согласившись, что одним и тем же словом «история» называются два принципиально разных (в контексте нашей работы) феномена: наука и учебный предмет.

На страницах своих книг, адресованных учителям истории и будущим педагогам, мы уже не раз рассуждали о связях и отличиях истории как науки и учебного предмета [1], о вызовах современности и тенденциях развития исторической науки в XXI веке [12], о методологии исторического образования в современном мире [2], о ценностных ориентирах модернизации школьного курса отечественной истории [13] и т.д.

Сквозь призму историографического переворота актуальность этих вопросов можно аргументировать следующим образом.

Образы истории как «учительницы жизни», «хранительницы прошлого», «священной книги народов» и т.п. принципиально обновляются в современной исторической науке, но с трудом находят понимание в российском обществе и педагогической среде. Многочисленными признаками этого противоречия являются регулярные в начале XXI века кампании против «неправильных»

учебников истории, их избыточного количества, наличия в них разноречивых трактовок исторических событий, а также дебаты в средствах массовой информации об «объективной» истории, «канонической версии», едином учебнике для школьников России и стран СНГ.

Столь упорное сопротивление новому представлению о сущности и роли исторической науки, а вместе с ней и школьного исторического образования, связано с приверженностью постулатам классической науки, с верой в силу рационального знания, ориентированного на «истину», «объективное» описание и «правдивое» объяснение прошлого. «Переписывание истории», исторические версии и разные оценки вызывают у сторонников этой позиции искреннее возмущение и недоверие к профессионалам.

Однако историки не спешат повиниться и пытаются донести до массового общественного сознания идеи «новой исторической науки» (П.Берк):

- историческое исследование более не ограничено политическими вопросами: перед историками открыта вся сфера человеческой деятельности;

- описание подъемов и падений империй и институтов власти сменил социальный и культурный анализ специфики времени и места;

- большая часть исследований сфокусирована сейчас не на биографиях великих, а на народной культуре, на отношениях, вере, ритуалах простых людей;

- новые источники позволили услышать голоса и понять менталитет тех, кто прежде не имел письменной истории;

- историки более не ищут окончательных объяснений, а стремятся синтезировать и интерпретировать разные точки зрения;

- объективность и научная детерминированность более не приемлемы для тех историков, которые признают, что и они зависят от культуры, пола, класса, к которым принадлежат, как и те, о которых они пишут [11. С. 67—68].

В результате историографического переворота историческая наука возвращается к своей, имманентно присущей ей миссии — способствовать самопознанию и самоидентификации общества, а ученые честно заявляют: «История всегда является ответом на потребности общества»; «она обречена на постоянное переписывание»;

историки, занимаясь описанием прошлого, «в действительности всегда пишут только историю своего времени»; «новые вопросы, которые каждое поколение историков ставит перед прошлым, неизбежно отражают интересы и тревоги этого поколения» [8. С. 280].

Не случайно к концу XX века, «когда история перестала быть обществоведением», «потеряла часть своих прагматических функций», на первый план вышли такие социальные функции исторического знания, которые отвечают современным общественным запросам:

- поддержание (задание) образцов, т.е. трансляция моральных норм и накопление социального опыта;
- историческая легитимация настоящего, т.е. формирование в обществе отношения к данному политическому, социальному и т.д. порядку как обоснованному, обусловленному всем ходом исторического развития («правильное» настоящее);
- формирование идентичности, прежде всего, национальной;
- тематизация Другого, т.е. удовлетворение потребностей личности в познании *иной* реальности [10. С. 19—33].

В этом контексте актуальным становится образ Истории *как широкого поля коммуникации и взаимодействия людей* (разных поколений, культурных общностей, религиозных убеждений, научных направлений и т.п.) по поводу отношения к своему прошлому, настоящему и будущему. Еще точнее эту мысль выразил А.Про, уподобив Историю *пониманию, личному приключению*, в конце концов, «*истории как истории самого себя*»: «Для историка действия, историей которых он занимается, — не зрелище, представшее его взору, но *живой опыт*, который он *должен пережить* от начала до конца в своем собственном уме; опыт, который берется здесь в очень широком смысле, как нечто, что *переживается, ощущается, мыслится*» [6. С. 169] (курсив мой. — О.С.).

Между тем традиционные школьные уроки и учебники истории продолжают нести на себе «бремя подлинности»: «Информация, которую ребенок приучается упорядочивать, записывать, воспроизводить на уроках истории, будто бы заверена “ответственными лицами” и снабжена печатью “это действительно происходило”» [8. С. 279].

В результате такой позитивистской парадигмы образования историческое мышление школьников достигает только двух первых

уровней своего развития: «Я знаю, это было так, *как описано...*» — «Я знаю, это было так, *потому что...*», но застывает перед критическим взглядом на источники и информацию: «Я знаю, это было так, потому что..., *но могло быть иначе...*» — «Я не могу знать, как это было (история дана мне в текстах), но я могу построить собственную версию исторических событий (создать свой текст)».

2. О проблеме конструирования содержания учебного предмета «История» в соответствии с требованиями ФГОС ОО к результатам общего образования

«Когда ты, бывало, сидел за своим письменным столом, торопливо составляя реферат профессору для зачета полугодия и помышляя тоскливо о пропущенной «Руслане и Людмиле», *ни перед собой, ни в себе ты не мог бы найти предмета неисторического*: бумага, перо, профессор, опера, самая тоска по ней, наконец, ты сам, как студент, зачитывающий полугодие — все это целые главы истории, которые тебе не читали в аудитории, но которые ты должен понимать на основании тебе читанного» [4. С. 3] (курсив мой. — *О.С.*). Неправда ли, мысли российского историка В.О.Ключевского о безграничности «исторических предметов» переключаются со словами его французского коллеги Антуана Про, хотя двух ученых разделяют целое столетие и масса культурных особенностей?..

Историографический переворот, смена образов Истории, переосмысление функций исторической науки и ценностных установок исторического образования школьников в свете требований ФГОС ОО, в свою очередь, обостряют вопрос о принципах конструирования содержания одноименного учебного предмета.

Содержание общего исторического образования представляют, как правило, с помощью внешних характеристик: объем учебных часов, хронологические и географические границы, тематические разделы, структура изложения и т.п. В этом случае успешно реализуются так называемые академические критерии, «отвечающие» за глубину, прочность и фундаментальность знаний, их соответствие уровню развития современной науки. Психолого-педагогические критерии, скорее, декларируются, чем реализуются

в процессе подготовки и экспертизы учебно-методических комплексов. Аксиологические критерии, ориентированные на духовно-нравственное развитие личности школьника, игнорируются.

Выходом из этой ситуации могут быть новые дидактические параметры учебных предметов — содержательные линии.

Не найдя в современных педагогических словарях ни одного определения, предложим собственную интерпретацию нового понятия. **Содержательная линия** — это комплекс принципов отбора, конструирования и изучения содержания в соответствии с особенностями учебного предмета и составляющих его курсов. В то время как разделы, темы, блоки представляют учебное содержание в структурном и предметном аспектах¹, линии пронизывают все содержание, объединяют отдельные сюжеты и *могут* создавать своеобразный «ценностный каркас» всего образовательного проекта (учебного предмета, учебного курса, вариативного УМК и т.п.).

Из данного определения, во-первых, следует, что каждый учебный предмет, в силу специфики целей и задач его изучения в средней школе (национальной системы общего образования и др.), может быть *сконструирован и сущностно охарактеризован* на основе свойственных ему содержательных линий.

Во-вторых, содержательные линии не просто определяют учебный предмет, а выполняют важную *функцию отбора и конструирования учебного содержания* на этапах подготовки образовательных стандартов, учебных программ, вариативных школьных учебников, учебно-методических пособий, а далее — сценариев учебных занятий и т.п.

В-третьих, содержательные линии могут влиять на образовательный процесс, задавая разнообразные предметные и ценностные ракурсы вопросов и заданий, формы учебных занятий и виды самостоятельных работ учащихся, темы творческих проектов и социальных акций.

В свою очередь (четвертое положение) результаты общего образования, спроектированные с ориентацией на содержательные

¹ Например, Раздел 1. Модернизация в России: 1894—1917 гг. Тема 1. Самодержавное правление: 1894—1904 гг. § 1. Россия и мир на рубеже XIX—XX вв. и т.д.

линии, не замыкаются на сугубо учебных достижениях школьников, а *могут* выйти на качественно новые: метапредметный и личностный, — уровни общего образования, привести к социальным и культурным эффектам познавательной деятельности.

3. Основные содержательные линии учебного предмета «История»: новые возможности

В документе, который дал жизнь идее содержательных линий, написано: «Основу школьных курсов истории составляют следующие *содержательные линии*:

1. Историческое время — хронология и периодизация событий и процессов.

2. Историческое пространство — историческая карта России и мира, ее динамика; отражение на исторической карте взаимодействия человека, общества и природы, основных географических, экологических, этнических, социальных, геополитических характеристик развития человечества.

3. Историческое движение (подробнее — в развернутой характеристике этой линии. — *О.С.*).

Сквозная линия, пронизывающая и связывающая все названное выше, — *человек истории*. Она предполагает характеристику: условий жизни и быта людей в различные исторические эпохи; их потребностей, интересов, мотивов действий; восприятия мира, ценностей» [5. С. 9].

Проанализируем возможности каждой линии сквозь призму двух ключевых вопросов:

Какую модель учебного предмета «История» можно спроектировать на основе этих линий «в соответствии с комплексом исторических и дидактических требований» [5. С. 11]?

Каковы ресурсы этих линий, усиленные аксиологическими критериями?

«*Историческое время*» — это конструкция намного более сложная, чем хронологическая атрибуция событий, явлений и процессов. «Хронологическое кодирование скрывает за собой гораздо более сложную природу, чем можно себе представить, если рассматривать исторические даты как простой линейный ряд» (К.Левин-Стросс). «История — это *работа над временем*. Но временем

сложным, временем *реконструированным, многогранным*» [6. С. 104] (курсив мой. — *О.С.*). «Мы живем в революционную эпоху, когда совершается полный переворот в человеческих представлениях о времени и пространстве» [9. С. 21].

Мысли современных ученых ярко иллюстрирует сопоставление исторических времен, в которых школьники «проживают» сначала Древний мир, затем Средневековье, Новое и Новейшее время...

Начальный период Всеобщей истории: от выделения человека из мира животных и становления «человека разумного» до образования и гибели древних цивилизаций — как важный этап развития человечества и многообразия культур, поддерживающий интерес к себе «вечными вопросами»: «Кто мы?», «Зачем человек пришел в этот мир?» и т.п.

Период Всеобщей истории с V по XV вв.: от гибели античного мира и становления феодального общества до упадка средневековых форм жизни в Западной Европе — как важный этап исторического развития человечества, связующее звено всеобщей истории между Античностью и Новым временем, «колыбель» современной Европы. А народы и страны других регионов Земли изучаются как самобытные историко-культурные явления в эпоху Средневековья.

Период Всеобщей истории с конца XV— до XVIII вв.: от эпохи Великих географических открытий и Возрождения до кризиса средневековых форм жизни и становления индустриального общества в странах Западной Европы и США — как важный этап исторического развития человечества, связующее звено между Средневековьем и Новейшим временем, «колыбель» многих политических, культурных и религиозных устоев современной Европы и западной цивилизации.

Период Всеобщей истории XIX — начала XX вв.: от войн, начатых революционной Францией и продолженных империей Наполеона, до Первой мировой войны и ее итогов — как важный этап исторического развития человечества, на котором был сделан колоссальный научно-технический и производственный прорыв в странах Европы, США и Японии, был брошен вызов модернизации колониальным и зависимым странам, произошло становление рабочего и профсоюзного движений, образовались новые национальные государства, оформились новые идейно-политические

течения и художественные направления в искусстве. Глубокие политические и социально-экономические перемены в XIX веке стали причиной войн и конфликтов мирового и общеевропейского масштабов в начале XX столетия и во многом определили дальнейшее мировое развитие.

Период Всеобщей истории, в основе которого лежит история человечества в XX в., как по насыщенности событиями, так и по масштабу перемен в жизни народов этот век не только не уступал, но даже превзошел предыдущие столетия мирового развития. XX век стал переломным в представлениях людей о поступательном, прогрессивном развитии мировой цивилизации, о необходимости и неизбежности унификации мира и т.п. Изменения в облике мира повлекли за собой обострение многих прежних проблем и породили новые, угрожающие самим основам существования цивилизации. Начало XXI века, — с ускорением темпов научно-технического прогресса и «кризисом человека», — *демонстрирует преобладание времени над пространством*, актуализирует значимость изучения Новейшей истории для понимания истоков глобальных проблем человечества и принятия оптимальных решений [7].

Согласитесь, что образовательные ресурсы «исторического времени» намного богаче и разнообразнее, чем обучение навыкам датировки фактов и периодизации прошлого.

Объектами «работы над временем» в основной и старшей школе могут быть:

— *временные представления и системы летосчисления* разных народов в разные исторические эпохи (первобытность, Античность, Средневековье) и в разных цивилизациях;

— *«управление временем»* в связи с социальными переворотами (Великая Французская революция, Октябрьская революция 1917 г. и др.), историческими и легендарными личностями (Мухаммед, Ким Ир Сен и др.);

— *культурно-исторические символы времени* у разных народов (Гозекский круг, Стоунхендж, Календарь мая и др.);

— *отношения современников к своей эпохе («Мой XX век» и т.п.) и реконструкция атмосферы прошлого его потомками («Твой XIX век»)*, прогнозы («Будущее России в новом столетии: каким оно виделось на рубеже XIX—XX вв.» и т.п.).

«Историческое пространство», как и первая содержательная линия, намного сложнее и богаче смыслами, чем ее характеристика в уже цитировавшейся программе по истории [5].

Сопоставляя «исторические пространства» Древнего мира, Средневековья, Нового и Новейшего времени, мы видим, как они расширялись, преодолевали границы континентов, меняли конфигурации центра и периферии, расходились к полюсам: Запад — Восток; Юг — Север, вовлекали в свои орбиты все новые массы людей, влияли на их мировоззрение, были щедры на открытия, территориальные конфликты и политические манипуляции:

1. Историческое пространство в культурно-географических границах Древнего мира постоянно расширялось за счет открытия новых земель и миграций людей в процессе их хозяйственной, политической и культурной деятельности, изменяло свою конфигурацию в связи с активными политическими процессами и военными конфликтами.

2. На протяжении Средневековья историческое пространство расширялось благодаря географическим открытиям и освоению новых земель, более масштабным, чем в древности, миграциям (Великое переселение народов, арабские завоевания, «северные ветры», крестовые походы и др.), активной хозяйственной, политической и культурной деятельности народов в различных регионах мира. Вместе с тем центр исторического пространства из Византии, преемницы античного Рима, на рубеже Раннего и Зрелого Средневековья перемещается в Западную Европу, которой к концу XV столетия уже становится тесно в собственных границах. В то же самое время в Юго-Восточной Азии, на большей части Африки и в Америке продолжается «своя жизнь», с которой европейцы преимущественно знакомятся уже в Зрелом Средневековье.

3. Культурно-географические границы еще существеннее расширились в эпоху Великих географических открытий. В результате этого кардинально изменились представления современников об ойкумене, стали складываться более устойчивые и многообразные связи между разными частями мира, отнесенными к Старому или Новому Свету, между ведущими государствами Западной Европы началась борьба за территориальный раздел мира и сферы влияния; на карте мира появилось новое государство,

в скором времени обещавшее включиться в борьбу европейских держав за мировое лидерство.

4. Историческое пространство в Новое время осваивалось и перекраивалось сначала во все нарастающей борьбе за раздел мира на колонии и сферы влияния, потом в борьбе за его передел между индустриальными державами, в число которых в конце XIX в. вошли не только новые государства Европы (Германия, Италия, Австро-Венгрия, Россия), но также США и Япония, до этого существовавшие на «периферии» мирового развития. В орбиту влияния Запада в XIX в. оказались вовлеченными страны Азии, Латинской Америки, Африки и Австралии. Таким образом, канун Новейшего времени ознаменовался созданием единой системы мирохозяйственных связей, возникновением мирового рынка, на котором в начале XX в. господствовала небольшая группа индустриальных и индустриально-аграрных государств.

5. Пространство Новейшей истории создается на основе цивилизационного и регионального подходов. Они позволяют, не игнорируя специфики отдельных, наиболее крупных стран современного мира (таких, как США, Япония, Китай, Индия), раскрыть общность исторических судеб государств Западной и Восточной Европы, Латинской Америки, стран арабо-исламского мира, Африки к югу от экватора. Созданию целостного представления об историческом пространстве современного мира способствуют приемы синхронизации изложения процессов политического, социально-экономического и культурного развития разных регионов в последние десятилетия и актуализации происходящих в них интеграционных процессов [7].

Историческое пространство России на протяжении более чем тысячелетней истории формировалось и перекраивалось не менее динамично, переживало времена триумфов («одна шестая суши, с названьем звонким Русь») и поражений (крушение Российской империи, «распад СССР — геополитическая катастрофа XX века»). Особенно драматичными были метаморфозы исторического пространства нашей страны в XX столетии:

Историческое пространство Российской империи, сложившееся к концу XIX в., в результате войн и революций последовательно меняется на историческое пространство Советской России — Советского Союза в 1917—1991 гг., а затем Российской Федерации

в конце XX — начале XXI вв. Каждый раз это были процесс и результаты развития России на определенном этапе ее истории; стратегические возможности участия в мировой политике и проблемы оптимального государственного устройства многонационального и поликонфессионального российского общества [7].

Поэтому в курсе «История России: XX — начало XXI века» содержательная линия «историческое пространство» играет важную роль в формировании представлений школьников о Российской Федерации как преемнице исторического Российского государства (Российская империя — СССР — Российская Федерация), несмотря на радикальные трансформации в 1917 и 1991 гг., а также на потерю более чем трети населения и обширных территорий. С этой задачей тесно связана другая, тоже восходящая к личностным результатам общего образования установка: воспитание российской гражданской идентичности школьников (ФГОС ОО).

В связи с подвижностью и ценностно-смысловой нагрузкой исторического пространства *объектами познавательной деятельности учащихся* могут быть:

— пространственные представления людей древности, Средневековья, Нового и Новейшего времени, в том числе отраженные на старых географических картах мира и в записках путешественников, миссионеров, ученых;

— территориальный рост Российского государства в IX—XX вв.: факторы, механизмы, геополитические, социально-экономические и культурные последствия обретения новых земель, расширения государственных границ, роста населения;

— договоры о межгосударственных границах, предпосылки территориальных претензий, история спорных/оспариваемых территорий;

— миграции народов в разные исторические эпохи, их причины и последствия;

— историко-культурные символы географических открытий и освоения человеком новых пространств (памятники первооткрывателям, землепроходцам и мореходам, монументы и памятные знаки в честь восхождения/спуска, космических полетов и т.п.);

— политические амбиции государств и народов, запечатленные на политических картах и символах «великих империй» (гербы, флаги, гимны и другая государственная атрибутика);

— карикатуры с аллегорическими изображениями стран, событий и личностей, которые пытались «повелевать» пространствами и всем миром;

— карты-анаморфозы [14], дающие «множество способов увидеть мир» и способные изменить наши традиционные представления о мировом пространстве.

«Историческое движение», как третья содержательная линия учебного предмета «История», включает в себя:

1) эволюцию трудовой и хозяйственной деятельности людей, развитие материального производства, техники; изменения характера экономических отношений;

2) формирование и развитие общностей — социальных, этнонациональных, религиозных и др.; динамику социальных движений в истории (мотивы, движущие силы, формы);

3) образование и развитие государств, их исторические формы и типы; эволюцию и механизмы смены власти; взаимоотношения власти и общества; тенденции и пути преобразования общества; основные вехи политической истории;

4) историю познания человеком окружающего мира и себя в мире; становление религиозных и светских учений и мировоззренческих систем; развитие научного знания и образования; развитие духовной и художественной культуры; многообразие и динамику этических и эстетических систем и ценностей; вклад народов и цивилизаций в мировую культуру;

5) развитие отношений между народами, государствами, цивилизациями (соседство, завоевания, преемственность); проблемы войны и мира в истории [5].

Легко представить, с какими количеством событий, явлений и процессов, противоречивых версий и оценок, с какими масштабами перемен столкнутся школьники, изучая историю России и мира с древнейших времен до современности в рамках этой содержательной линии, скоординированной в историческом времени и пространстве! Аксиологические критерии, привлеченные для отбора и конструирования учебного содержания по линии «историческое движение», способны многократно преумножить перечень *объектов познавательной деятельности учащихся*. Составить его читатели могут самостоятельно, по аналогии с линиями «историческое время» и «историческое пространство».

«*Человек в истории*» — сквозная содержательная линия, пронизывающая собою историческое время, пространство и движение.

Помимо трех, указанных в Примерной программе [5] направлений: «условия жизни и быта людей в различные исторические эпохи», «их потребности, интересы, мотивы действий», «восприятие мира, ценностей», — она *может быть* усилена новыми векторами, характерными для современной исторической науки.

«Новая историческая наука», в которой центральным предметом исследования стал человек в обществе, — это уже междисциплинарная история в полном смысле слова, но ее познавательные приоритеты и, соответственно, основные контрагенты в сфере социальных наук, к которым историки обращались в поисках научной методологии, со временем (вторая половина XX в. — *О.С.*) менялись [8. С. 230].

Вместе с тем даже самые общие представления об этих приоритетах дают широкий простор для разработки оригинальных учебных сюжетов, которыми можно охватить «героев» и «злодеев» истории, ее творцов и фальсификаторов, «больших» и «маленьких» людей, а главное — привлечь школьников к самостоятельным исследованиям и приобретению опыта творческого и эмоционально-ценностного отношения к прошлому и настоящему:

— *«новая социальная история»* — описание и интерпретация внутреннего состояния общества, его отдельных групп и отношений между ними;

— *социальная история ментальности* — реконструкция характерной для данной общности картины мира или совокупности образов, представлений, ценностей, которыми руководствовались в своем поведении члены той или иной социальной группы;

— *историческая антропология* — синтез всей исторической действительности в фокусе человеческого сознания (в субъективной реальности);

— *«новая локальная история»* — комплексное исследование той или иной локальной общности (деревни, приходы, малые города и т.п.) как развивающегося социального организма, создание ее полноценной коллективной биографии;

— *«новая культурная история»* — изучение роли языка, текста, нарративных структур в создании и описании исторической реальности. Главная задача исследователя — показать, каким

именно образом субъективные представления, мысли, способности, интенции индивидов действуют в пространстве возможностей, ограниченном объективными, созданными предшествовавшей культурной практикой коллективными структурами, испытывая на себе их постоянное воздействие;

— *гендерная история* — изучение гендерных отношений, их становление, функционирование и воспроизводство в историческом контексте;

— *«новая биографическая история»* — анализ индивидуального сознания, опыта и деятельности в контексте проблемы самоидентификации личности, личного интереса, целеполагания, индивидуального рационального выбора и инициативы;

— *персональная история* — реконструкция личной жизни и неповторимых судеб отдельных исторических индивидов, изучение формирования и развития их внутреннего мира, всех сохранившихся «следов» их деятельности рассматриваются одновременно и как главная цель исследования, и как адекватное средство познания того исторического социума, в котором они жили и творили, радовались и страдали, мыслили и действовали;

— *интеллектуальная история* — исследование интеллектуальной деятельности и процессов в сфере гуманитарного, социального и естественнонаучного знания в их социокультурном контексте;

— *устная история* — сбор и изучения свидетельских показаний рядовых участников исторического процесса, на памяти которых происходили события не только их личной жизни, но и большой истории [8. С. 230—275].

4. Дополнительные содержательные линии: зачем и как?

Самодостаточен ли комплекс из четырех содержательных линий для реализации требований ФГОС к результатам общего образования?

Основные содержательные линии, по замыслу авторов Примерной программы, составляют единство содержательных (объектные) и деятельностных (субъектные) компонентов [5. С. 7]. Благодаря им моделируется содержание учебного предмета, конгруэнтное параметрам исторической науки и ориентированное,

прежде всего, на предметные результаты исторического образования школьников.

Дополнительные содержательные линии, как принципы отбора и конструирования содержания, существенно обогащают учебный предмет аксиологическими (ценностными) компонентами, актуализируют роль Истории в духовно-нравственном становлении личности, саморазвитии и самореализации учащихся в современном мире. Таким образом, они усиливают значимость метапредметных и личностных результатов изучения истории в школьном возрасте.

Среди многообразия дискурсов, которые можно положить в основу дополнительных содержательных линий, выделим и представим три: «Ремесло историка», «История и художник», «История и память»¹, — оставляя вам, уважаемые читатели, возможность изобретать и разрабатывать другие линии при подготовке уроков, учебно-методических пособий, познавательных заданий, проектов, исторических кружков и т.д.

Дополнительная содержательная линия *«Ремесло историка»*:

— актуализирует вопрос о природе исторической науки и подводит школьников к пониманию роли Истории в современном мире;

— на доступном школьникам уровне раскрывает «лабораторию» современного ученого-историка, знакомит с основными видами исторических документов, характерными для каждой эпохи, с приемами поиска и изучения письменных источников, а также с причинами многообразия их интерпретаций в прошлом и настоящем;

— учит распознавать в тексте информацию объективного (сведения о месте, времени, участниках событий и т.п.) и субъективного характера (мнения, версии, оценки и т.п.); критически анализировать источники и выявлять степень их достоверности, надежности, склонности авторов к искажениям и предубеждениям, и т.д.; сравнивать разные источники, содержащие информацию об одном и том же событии или явлении, понимать и объяснять причины различий между ними;

¹ Эти линии реализованы в методическом аппарате учебников по истории России и Всеобщей истории для 5—9 классов (издательство ООО «Русское слово — учебник», М., 2012—2013 гг.).

— защищает педагогов и учащихся от недостоверных источников исторической информации, учит распознавать приемы фальсификации исторического прошлого и манипулирования сознанием в угоду политическим и иным интересам определенных групп и личностей;

— помогает определиться с собственным мнением в отношении дискуссионных вопросов прошлого и аргументировать его, не исключая права других людей на иные суждения и оценки;

— знакомит с историей исторической науки в России и мире, с выдающимися учеными и их открытиями, помогает оценить роль истории на разных этапах развития человечества, в том числе в разные периоды прошлого нашей страны и на современном этапе истории России.

Дополнительная линия «Ремесло историка» целенаправленно ведет к развитию исторического и критического мышления школьников.

Критика документа может быть *внешней*, направленной на анализ текста и его материальной основы (материал для письма, чернила, почерк, печати и т.д.), и *внутренней*, т.е. оценкой сведений, которые дает источник. В первом случае эксперт устанавливает происхождение и подлинность источника, во втором — степень достоверности сведений, искренности и объективности автора документа.

Чаще всего школьники могут приобщиться только к внутренней критике источников, поскольку документы в учебниках, хрестоматиях и рабочих листах, как правило, публикуются в «обезличенном», а не аутентичном виде. Но и в этом случае объектами критического анализа могут быть:

— *неумышленные искажения информации* (описки, опечатки, добросовестные заблуждения автора и т.п.);

— *сознательные искажения информации* (умолчания, вырывания фактов из контекста, тенденциозный подбор фактов, нарушение логики и временных связей, создание определенного контекста для восприятия информации и т.д.).

Систематическое обращение к критике исторических источников превращает школьный класс в лабораторию, где идет напряженная работа над мыслью, воображением, эмоциями и чувствами!

Важную роль в развитии исторического и критического мышления личности играет *многоперспективный подход* к изучению прошлого. Он означает «способность рассматривать факты и их интерпретации с разных точек зрения» (Дин Смат), «способ видения, изначальную установку на восприятие исторических событий, персоналий, процессов культуры и общества в различных перспективах» (Роберт Страдлинг).

Многоперспективный подход в обучении истории возможен при следующих условиях: признание истории *открытым, нелинейным, многофакторным* процессом, в котором действуют *разные субъекты* истории, *каждый со своим правом на собственную интерпретацию* прошлого и настоящего.

Виды перспектив («наблюдательных пунктов»), которые практикуются в современных исторических исследованиях и желательны в школьной практике:

1) *по масштабам исторического пространства*: локальные, региональные, национальные, макрорегиональные, планетарные;

2) *по масштабам исторического времени*: прошлое, настоящее, будущее;

3) *по разнообразию источников*: научно-исторические, внешне- и внутривосточные, личностные, художественные;

4) *по линии «Человек в истории»*:

— «свои» и «чужие» (в широком диапазоне самых разных культурных различий);

— сторонники и противники;

— активные участники и наблюдатели;

— официальные и неофициальные лица;

— современники и потомки;

— мужчины — женщины;

— взрослые — дети.

Результаты использования многоперспективного подхода в рамках линии «Ремесло историка» уникальны. Это представления о многообразии мира и о том, что в истории существуют разные точки зрения и оценки по поводу одних и тех же фактов; понимание причин этого многообразия, природы своих и чужих предрасположений, стереотипов, мифологем и т.п.; толерантность по отношению к инаковости; формирование своего взгляда на мир; развитие эмпатических способностей и др.

«История и художник» — кардинальный поворот в отношении педагогов и школьников к репродукциям картин на исторические темы. До сих пор они воспринимаются как иллюстрации событий и явлений, о которых рассказывается в параграфах учебника.

Правда, образовательные ресурсы этой дополнительной линии больше относятся к репродукциям исторической живописи, начиная с Нового времени, когда обращение художников к прошлому стало проявлением процессов формирования национального самосознания, возвращения к своим историческим истокам и преодоления культурно-исторической разобщенности.

Живопись воссоздавала не просто исторический образ или сюжет, а совмещала в себе «проповедь и убеждение, речь оратора и поэта»; миссия художника воспринималась современным ему обществом как служение носителя и проводника духовных ценностей в мир. Художественные образы рождали интерес к давней старине и пробуждали критический взгляд на историю как проекцию злободневных тем современности. Художнику XVII—XX столетий уже нельзя было отвлеченно фантазировать, а следовало прошлое изучать, проникаться, пропитываться его атмосферой и одновременно «держать руку на пульсе» своего времени.

В этом контексте линия *«История и художник»* ставит перед школьниками вопросы:

Что заставляло художников обращаться к исторической тематике, и как они участвовали в поиске ответов на важнейшие для общественного самопознания и самоидентификации вопросы: кто мы? что наследуем? какова наша миссия в мире?

Чьи личные качества и деяния посредством живописи переживали свое время, олицетворяли для потомков вечные ценности и сюеминовые ориентиры?

Какие исторические личности и события, наоборот, на исторических полотнах мифологизировались? Можно ли упрекать авторов этих произведений в фальсификации истории? и т.д.

Содержательная линия *«История и художник»* тесно связана с другими в реализации результатов общего исторического образования и, вместе с тем, она:

— раскрывает особенности исторической живописи, направления и стили, характерные для разных исторических эпох, ее

эстетическую, познавательную и научную ценность в реконструкции и интерпретации прошлого художественными средствами;

— знакомит школьников с творчеством художников России и зарубежных стран, которые, как правило, не попадают в списки «знаковых имен и произведений» в параграфах о культуре;

— представляет историческую живопись *как одну из возможных творческих реконструкций прошлого*, обусловленную определенными ценностями, целями и интересами создателей картин, их прямых заказчиков и окружения;

— создает условия для анализа и интерпретации визуальных источников на основе принципа многоперспективности: историк — художник; исторический факт — исторический миф; «свой» — «другой»; тогда — теперь и др.;

— способствует развитию исторического и критического мышления учащихся, приучая воспринимать произведения исторической живописи в контексте конкретного времени и, одновременно, как факты духовной культуры и историко-культурного наследия;

— обучает умениям проводить комплексный и сравнительный анализ произведений на одну и ту же историческую тему, выявляя и объясняя причины разного отношения художников и современному им общества к одним и тем же событиям, личностям, явлениям;

— побуждает школьников реконструировать воздействие произведений исторической живописи на формирование исторической памяти, гражданско-патриотических качеств и морально-нравственных установок своих современников и потомков;

— обогащает представления школьников о духовной и материальной жизни людей прошлых столетий;

— стимулирует развитие интереса к изучению истории и отдельных аспектов исторического прошлого, в том числе на основе экспозиций художественных и краеведческих музеев;

— воспитывает уважение к историко-культурному наследию своей страны и человечества в целом.

«История и память», как дополнительная содержательная линия, — это еще один эффективный способ усилить ценностные измерения учебного предмета «История», актуализировать личностные и социальные смыслы изучения прошлого, содействовать ориентации школьников в окружающем мире.

Содержательная линия «История и память» ориентирована на комплекс задач:

- 1) актуализирует оценочное отношение современников и потомков к историческим событиям и личностям;
- 2) содействует развитию интереса к изучению «мест памяти», истории их создания, обновления и, порою, уничтожения;
- 3) приобщает ребят к участию в охране памятников истории и культуры;
- 4) расширяет базу источников в школьных курсах истории, их тематику и пространство историко-социальной практики;
- 5) на доступном школьникам уровне раскрывает механизмы формирования коллективной исторической памяти и способы управления ею посредством монументальной пропаганды и коммеморации (политики памяти).

Для решения четырех первых задач в рамках этой дополнительной линии можно предлагать школьникам вопросы и задания, а также проекты поисково-информационного типа:

1. Узнайте, есть ли на территории вашего края места и археологические памятники каменного и бронзового веков. В каком состоянии они сейчас находятся? Как были обнаружены? Чем они славятся?

2. Какие памятники культуры Раннего Средневековья сохранились в разных странах современного мира? В каком состоянии они находятся? Что из историко-культурного наследия Раннего Средневековья вы хотели бы увидеть своими глазами? и т.д.

Намного сложнее обстоят дела с реализацией пятой задачи, поскольку она связана с серьезными общественно-политическими и культурными феноменами, которые в общем образовании (да и в высшем профессиональном образовании тоже) не афишируются: *историческая политика, политика памяти (коммеморация)* [15], *войны памяти* [16], *коллективная историческая память, чужая память, места памяти* и т.п.

Система специальных вопросов и заданий постепенно вводит школьников в круг этих явлений, сначала привлекая внимание к *проблеме и разнообразию способов коммеморации событий и личностей прошлого в интересах настоящего*:

1. Подсчитайте, через сколько лет и веков в память о марафонском гонце в программу Олимпийских игр (Греция, 1896 г.) было введено состязание в беге на марафонскую дистанцию (42 км 192 м).

2. Каково значение Отечественной войны 1812 года в российской истории? Как память о ней увековечена в календаре знаменательных дат и монументах? Какие произведения литературы и искусства посвящены героям и событиям 1812 года? Подготовьте сообщения-презентации о «местах памяти» 1812 года в России (возможно, на примере своего родного края).

Другая группа заданий с первых сюжетов отечественной и всеобщей истории направлена на *развитие у школьников образного мышления и умения интерпретировать монументальные сюжеты в контексте исторического времени*, применять знания о событиях и явлениях прошлого в новых познавательных ситуациях, формулировать и аргументировать собственные оценки вклада различных деятелей в историю:

1. Опишите памятники Ярославу Мудрому в Киеве и Ярославле. Узнайте, в каких еще городах России есть памятники этому князю. Какие черты характера Ярослава Мудрого и его деяния они увековечили?

2. В Лиссабоне на памятнике мореплавателям, совершившим Великие географические открытия, первым изображена фигура португальского принца Энрике, а уже за нею — скульптуры Васко да Гамы, Фернанда Магеллана и других первооткрывателей. Что вы думаете о подобной оценке заслуг Энрике в Великих географических открытиях? Свой ответ объясните.

Следующей группой заданий формируется *отношение к монументальным произведениям как артефактам, созданным в конкретное историческое время и с конкретными намерениями*. Следовательно, их не нужно воспринимать, как точный слепок прошлого (точно так же, как произведения исторической живописи в линии «История и художник»). Не исключено, что одно и то же событие, один и тот же деятель прошлого оценивался потомками по-разному. Истории памятников и обелисков, их сравнительное изучение — это своеобразные «мосты времени», «диалоги поколений», «бой за Историю»:

1. Кто изображен на памятнике основателям Киева? В чем, по вашему мнению, авторы этого памятника опирались на исторические источники, а в чем — на собственное воображение? Узнайте, почему памятник основателям Киева был сооружен именно в 1982 году.

2. Как вы думаете, почему в Швеции был установлен памятник первым русским князьям? Узнайте, что он символизирует и когда был установлен.

Очередной тип заданий расширяет представления школьников *об объектах исторической памяти и способах управления ею* (памятники и обелиски, памятные даты и праздники, юбилейные мероприятия и т.п.):

1. Какие дни в календаре праздников США связаны с историей образования этого государства? Какие памятники установлены в честь знаменательных событий в борьбе за независимость США?

2. С помощью дополнительных источников подготовьте сообщения-презентации о памятниках, посвященных Великой Французской революции и ее деятелям, во Франции и других странах мира. Как это событие увековечено в Календаре государственных праздников и памятных дат современной Франции?

А следующий тип заданий открывает тему *«эксплуатации» исторических символов в монументальной пропаганде*, предлагая школьникам по внутри- и межкурсовым связям сопоставить памятники разных времен и народов, найти общие и оригинальные подходы к «прописке» личности в истории:

1. Империя Наполеона:

1.1. Обратите внимание на время установки Вандомской колонны. Какие победы императора Наполеона I увековечил этот монумент?

1.2. Памятник какому полководцу Античности напоминает Вандомская колонна? Как вы думаете, случайно ли это сходство?

2. Отечественная война 1812 года:

2.1. Обратите внимание на дату установки Александрийской колонны в столице Российской империи. С чем она связана?

2.2. Какие памятники, подобные Александрийской колонне, вы знаете? Кому и в честь чего они устанавливались? Что общего вы находите между ними и колонной на Дворцовой площади Санкт-Петербурга?

Редкий для школьной практики тип заданий касается феноменов *«место памяти», «культурная память», «политика памяти»*, а также причин создания и переосмысления, утраты и замены объектов памяти и объектов забывания:

1. Подготовьте сообщения-презентации о «местах памяти», которые были созданы в нашей стране в память о революционных событиях 1917 года. Возможно, они до сих пор находятся на территории вашего региона. Если нет, узнайте, когда и почему они были уничтожены.

2. О чем, на ваш взгляд, свидетельствовал тот факт, что в 1955 г. в докладе, посвященном 10-летию Победы, на торжественном заседании руководителей Коммунистической партии и Советского государства имя Сталина прозвучало только один раз, и то после подчеркивания заслуг действующих руководителей (Хрущева, Ворошилова, Кагановича и др.)?

Наконец, последний в данной системе тип заданий поднимает *проблему несовпадения коллективной и индивидуальной памяти людей*, знакомит с феноменом «чужая память», апеллирует к личностному самоопределению учащихся. Эти задания, как правило, связаны с различными формами участия школьников в социальных акциях, направленных на воспитание бережного отношения к историко-культурному наследию своей малой родины и Отечества:

Какие черты духовной жизни советского общества в 1960—80-е гг. до сих пор вызывают ностальгию у людей преклонного возраста? Что лежит в основе их личной памяти о том периоде отечественной истории?

Подготовьте сообщения-презентации о духовной жизни современной России на примере вашего региона. Какие интересные здания, памятники и культурные комплексы здесь возведены в последнее десятилетие? В каких культурных мероприятиях, проектах и акциях вы принимали личное участие?

Проблема моделирования содержания учебного предмета «История» не является исключительной ни для нашей страны, ни для нашего времени. Как минимум, европейский масштаб экспериментов с *ядром* содержания исторического образования в 1990 — начале 2000-х гг. отражают материалы международных и региональных семинаров, проведенных под эгидой Совета Европы и Евроклио, в том числе на территории Российской Федерации [3].

Переход на стандарты «второго поколения» (ФГОС ОО) откроет новые перспективы решения этой проблемы, если аксиологические и психолого-педагогические критерии отбора и конструирования учебного содержания станут наконец-то приоритетными.

Список источников и литературы

1. Вяземский Е.Е., Стрелова О.Ю. Теория и методика преподавания истории. М., 2003.
2. Вяземский Е.Е., Стрелова О.Ю. Уроки истории: думаем, спорим, размышляем. М., 2012.
3. Историческое образование в Европе: 10 лет сотрудничества между Российской Федерацией и Советом Европы. Council of Europe, 2006.
4. Кобрин В.Б. Кому ты опасен, историк? М., 1992.
5. Примерные программы по учебным предметам. История: 5—9 классы. М., 2010.
6. Про А. Двенадцать уроков по истории. М., 2000.
7. Программы курсов «История России»: 6—9 классы, «Всеобщая история»: 5—9 классы / Авт. О.Ю.Стрелова. М., 2012—2013.
8. Репина Л.П. и др. История исторического знания. М., 2004.
9. Робинсон К. Образование против таланта. М., 2013.
10. Савельева И.М., Полетаев А.В. Социальные представления о прошлом, или Знают ли американцы историю. М., 2008.
11. Соколов А.Б. Реформирование школьного исторического образования в контексте международного опыта // Историческое образование в современной школе. Альманах № 2. М., 2004.
12. Стрелова О.Ю., Вяземский Е.Е. Учебник истории: старт в новый век. М., 2006.
13. Стрелова О.Ю. Год российской истории как политический и педагогический проекты: перспективы продолжения в сфере исторического образования и подготовки преподавателей истории // Югра, Сибирь, Россия: политические, экономические, социокультурные аспекты прошлого и настоящего: Мат-лы Всерос. науч. конф. / Отв. ред. проф. Я.Г.Солодкин. Нижневартовск, 2013.
14. Стрелова О. Что такое карты-анаморфозы? // Просвещение. Общественные науки. 2012. № 2.
15. Стрелова О.Ю. История в школе остается «полем битвы» за прошлое, потому что «войны памяти» не утихают // Проблемы современного образования. 2013. № 6.
16. Стрелова О.Ю. Войны памятников // История. 2013. № 4; Войны учебников истории // История. 2013. № 8—9; Войны музеев памяти // История. 2013. № 10.

Глава 3

ПОНЯТИЕ «ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ» И АКТУАЛЬНОСТЬ ЕЕ ФОРМИРОВАНИЯ У СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Происходящие в современном обществе изменения обуславливают необходимость модернизации школьного образования в направлении развития личности учащегося, раскрытия его внутреннего потенциала, подготовки к активной жизненной позиции. В основе личностно ориентированного образования лежит подход, когда учитель обращается к ученику как к субъекту учебной деятельности, как к личности, стремящейся к самоопределению и самореализации.

Эта педагогическая задача определяет приоритет разработки методов обучения, помогающих учащимся не только ориентироваться в сложном мире, но и владеть методами самостоятельного извлечения новых знаний. Ведь основным способом существования человека в информационном обществе признается самостоятельный исследовательский поиск и творчество.

В общественно-педагогическом сознании наблюдается актуализация идей гуманистического воспитания: изучение ученика как неповторимой индивидуальности; создание условий для его становления как субъекта деятельности, жизнедеятельности, создание условий для индивидуально-творческого развития, саморазвития ребенка; развитие у ученика личностно-смысловой сферы.

В настоящий момент требованиями ФГОС второго поколения усиливается актуальность формирования исследовательских навыков: формирования у школьника эмоционально-ценностного отношения к познанию и познаваемому, развития у него способностей к самостоятельному поиску знаний, умений творчески подойти к решению проблем, созданию личностно значимых продуктов деятельности. Задача формирования исследовательской компетентности в настоящее время остро поставлена как перед педагогической наукой, так и перед практикой образования. В социологических, психологических, педагогических исследованиях заложены теоретические предпосылки для становления исследовательской

компетентности учащихся в образовательном процессе. Развитию мышления и исследовательских способностей посвящены работы В.В.Давыдова, Л.С.Выготского, Л.В.Занкова, А.Н.Леонтьева, С.Л.Рубинштейна, Д.Б.Эльконина и других ученых. Психолого-педагогические основы эвристического обучения определены в работах П.Ф.Каптерева, Ю.К.Кулюткина, В.И.Андреева, А.В.Хуторского, которые рассматривают диалогические методы обучения как основные составляющие в дидактической системе эвристического обучения. На необходимость развития умений учащихся самостоятельно добывать знания указывали основатели природосообразной педагогики (Д.Локк, Г.Песталоцци, А.Дистверг, Я.Коменский, К.Д.Ушинский и др.).

Компетентностный подход предполагает «целостный опыт решения жизненных проблем и выполнение ключевых функций, социальных ролей, компетенций».

Компетентностный подход выдвигает на первое место не информированность старшеклассника, а его умение решать проблемы, возникающие: в познании, объяснении явлений действительности; при освоении современной техники и технологии; во взаимоотношениях людей; в этических нормах оценки собственных поступков; в практической жизни при выполнении социальных ролей; в правовых нормах; в умении ориентироваться на рынке труда; при рефлексии собственных жизненных проблем; в самоорганизации себя, выборе стиля и образа жизни.

Исследовательская компетентность в общем смысле — это характеристика личности, означающая владение умениями и способами исследовательской деятельности на уровне технологии в целях поиска знаний для решения определенных задач. Содержанием исследовательской компетентности является эффективность отбора и осуществления способов исследовательской деятельности (опытная работа, обобщение опыта, эксперимент, мониторинг, экспертиза, маркетинг и др.). Формирование исследовательской компетентности старшеклассников предполагает развитие трех ее составляющих: личности, характеристик деятельности, межличностных коммуникаций в деятельности. Однако, старшеклассника нельзя обучить исследовательской компетентности, компетентным он может стать лишь сам, самостоятельно найдя и апробировав различные модели поведения в конкретной предметной области,

отобрав из них те, которые в наибольшей степени соответствуют его индивидуальному стилю, притязаниям, эстетическому вкусу и нравственным ценностям. Исследовательская компетентность выступает как сложный синтез когнитивного, предметно-практического и личностного опыта, ее нельзя сформировать, дав обучающемуся исследовательское задание. Он должен пройти через последовательность ситуаций, близких к реальности и требующих от него все более компетентных действий, оценок, рефлексии приобретаемого опыта.

Рассмотрим с учетом обозначенных позиций такие ключевые понятия компетентностного подхода как «компетенция» и «компетентность». На сегодняшний день их используют, зачастую, как синонимы либо специально не оговаривают их смысловую категориальную нагрузку. Однако необходимость реализации компетентностного подхода в образовательной практике обуславливает необходимость преодоления понятийной неопределенности. Их разграничение в какой-то мере можно сопоставить с процессом определения объекта и предмета любого исследования, определяющих границы исследовательской работы и методологическую проработанность деятельности. Рассмотрим существующие подходы к решению обозначенной проблемы.

По мнению Б.И.Хасана, компетенция — это характеристика места, а не лица, т.е. это то, что вменяется лицу в определенной деятельностной ситуации, это задаваемое наперед ожидание, а компетентность — это то, чего достиг из желаемого или вмененного конкретный человек. Таким образом, в этом случае разграничение понятий имеет профессионально-квалификационный характер.

По определению А.В.Хуторского, компетенция — отчужденное, наперед заданное социальное требование (норма) к образовательной подготовке ученика, необходимой для его качественной продуктивной деятельности в определенной сфере. Компетентность — владение, обладание учеником соответствующей компетенцией, включающее его личностное отношение к ней и предмету деятельности. Компетентность — уже состоявшиеся личностные качества ученика и минимальный опыт деятельности в заданной сфере [10]. В данном определении мы видим развитие личностного подхода через категории компетентностного подхода,

что являет собой новые возможности в конкретизации современного содержания образования.

В работах А.С.Белкина компетентность понимается как совокупность личностных, профессиональных качеств личности, обеспечивающих эффективную реализацию компетенций [1; 2].

Таким образом, можно определить, что *компетенция* — это форма представления нормативных требований к результатам образовательной практики с позиций личностных качеств обучающихся. Компетентность — это характеристика уже сложившихся личностных качеств обучающихся как результат образовательной практики. К таковым личностным качествам можно отнести знания, навыки, умения, ценностно-смысловые ориентации, которые появляются в результате определенной деятельности и обеспечивают в дальнейшем эффективность самостоятельной деятельности. В современных работах под компетентностью также понимается сочетание психических качеств, или психическое состояние, при котором человек действует самостоятельно и ответственно (действенная компетентность), обладает способностями и умением выполнять определенные функции. Именно наличие таких качеств обеспечивает компетентность личности (ключевую, профессиональную, академическую и т.д.). В итоге, мы можем определить компетентность как совокупность личностных качеств (знания, навыки, умения, ценностно-смысловые ориентации), которые обусловлены опытом деятельности и обеспечивают эффективность самостоятельной деятельности. Таким образом, мы видим, что компетентность представляет собой интегративную характеристику результатов образования с позиций системного, деятельностного и компетентностного подходов.

Представляется необходимым рассмотреть те определения понятия «компетентность», где смыслообразующей выступает категория «способность». Эта точка зрения также представлена достаточно широко. Прежде всего, сюда можно отнести зарубежные дефиниции, а также работы.

Э.Ф.Зеер подчеркивает, что компетенция — это общая способность и готовность специалиста мобилизовывать знания, умения, а также обобщенные способы выполнения действий, освоенные в процессе обучения [5].

С.Е.Шишов определяет общие (ключевые) компетенции как способность, основанную на знаниях, опыте, ценностях, склонностях, которые приобретаются во всех типах образовательной практики [9]. Однако выделение в структуре компетентности способности как ее источника создает определенное противоречие для развития таких определений.

Способности — это индивидуально-психологические особенности личности, являющиеся условием успешного выполнения той или иной продуктивной деятельности. Следовательно, способности — это характеристика состояния, предшествующего деятельности, «преддеятельности». По мнению Е.Ю.Савина, способности — это предпосылка развития, а компетентность — это «накопленное» развитие, функция приобретенных знаний [7]. Поэтому, принимая во внимание наличие определенных противоречий в определении категории «компетентность», можно представить ее как состоявшиеся личностные качества субъекта, обусловленные имеющимся опытом деятельности в рассматриваемой сфере.

Причиной появления в образовательном процессе исследовательской деятельности учащихся стала потребность в построении лично ориентированного образования, формирующего познавательную самостоятельность и активную познавательную позицию школьника. Как отмечает В.В.Давыдов, взрыв информации и быстрое «моральное старение» добываемых наукой знаний делает первостепенной задачей воспитание у учащихся способности к самостоятельному и творческому усвоению все новых и новых понятий. Причем знания должны войти в структуру личности не только как «опыт других», но и, прежде всего, как непосредственный опыт учащегося [4]. Исследовательская деятельность в структуре образовательного процесса представляется как способ построения школьного обучения с помощью особой формы повторения открытий предшествующих поколений. Таковую исследовательскую деятельность называют учебно-исследовательской, так как новизна результата субъективна, и его ценность имеет дидактический характер. Исследовательская деятельность школьника в условиях дополнительного образования детей определяется возможностью ее реализации в научно-исследовательском контексте, т.е. возможностью получения результата, характеризующегося объективной новизной.

Такие результаты продемонстрированы на сегодняшний день в достаточном количестве в рамках международных, всероссийских и региональных интеллектуальных программ: «Старт в науку», «Шаг в будущее», Чтения им. Вернадского, Колмогоровские чтения и др. Компетентностный подход позволяет выявить результаты образовательного процесса, направленного на формирование и развитие исследовательской деятельности учащихся старшего школьного возраста, и позволяет сформулировать основные требования к его организации.

Самостоятельная исследовательская деятельность старшеклассников рассматривается как мотивированная самоорганизованная деятельность учащихся старшего школьного возраста, в основе которой лежит совокупность навыков и умений, позволяющих осуществлять целеполагание, формулирование исследовательской проблемы и построение гипотезы в ходе учебно-познавательной деятельности; сбор, обработка информации; считывание и оформление, анализ и интерпретация полученной информации для построения логических выводов. Данное определение позволяет сформулировать конечные результаты, которые определяют направления педагогической деятельности по формированию и развитию исследовательской деятельности учащихся и формированию в итоге исследовательской компетентности.

Исследовательская компетентность старшеклассников представляет собой интегративное качество личности, включающее совокупность компетенций и таких личностных качеств, как самостоятельность, инициативность, целеустремленность [3]. Исследовательская компетентность старшеклассников формируется в результате самостоятельной исследовательской деятельности и обеспечивает полноценную реализацию процесса индивидуального познания. Исследовательская компетентность должна объединять не только исследовательскую компетенцию, слагающуюся из исследовательских умений и навыков, но и как минимум информационную и коммуникационную [6].

Таким образом, исследовательскую компетентность старшеклассников можно определить через следующие составляющие: общеучебные способы деятельности (анализировать, обобщать, классифицировать и т.д.); специфические исследовательские способы деятельности (проводить эксперимент, моделировать, представлять

результаты исследования); убеждения и смыслы (активность и самостоятельность в реализации собственных целей). Итогом исследовательской деятельности становится умение старшеклассника решать любую проблему, продуктивно выстраивать взаимоотношения с окружающими людьми, извлекать необходимую информацию и грамотно ей пользоваться.

Список источников и литературы

1. Белкин А.С., Жукова Н.К. Витакерное образование: Голлографический подход. Екатеринбург, 1999.
2. Белкин А.С. Компетентность. Профессионализм. Мастерство. Челябинск, 2004.
3. Вихорева О.А. Методические аспекты формирования исследовательской компетентности старшеклассников в условиях дополнительного образования детей // Педагогическое образование в России. 2010. № 3.
4. Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении: Логико-психологические проблемы построения учебных предметов. М., 2000.
5. Зеер Э.Ф. Саморегулируемое учение как психолого-дидактическая технология формирования компетенции у обучаемых // Психологическая наука и образование. 2004. № 3.
6. Кривенко Я.В. Формирование исследовательской компетентности старшеклассников в условиях профильной школы: Дис. ... канд. пед. наук. Омск, 2006.
7. Савин Е.Ю. Компетентность как эффект организации индивидуального ментального опыта // Психология способностей: Современное состояние и перспективы исследования: Мат-лы науч. конф., посвящ. памяти В.Н.Дружинина; ИП РАН, 19—20 сентября 2005 г. М., 2005.
8. Селевко Г.К. Педагогические технологии на основе активизации, интенсификации и эффективного управления. М., 2005.
9. Шишов С.Е., Кальней В.А. Школа: мониторинг качества образования. 3-е изд., испр. и доп. М., 2000.
10. Хуторской А.В. Практикум по дидактике и методикам обучения. СПб., 2004.

Раздел 2

СОВРЕМЕННЫЕ СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ ИСТОРИИ

Глава 1

ЭЛЕКТРОННЫЕ РЕСУРСЫ В ШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ: ГЕНЕЗИС И СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ (НА ПРИМЕРЕ КУРСОВ ИСТОРИИ)

Произошедший пересмотр содержания школьного образования привел к существенным изменениям в методике преподавании истории. Эти изменения затронули весь учебный процесс: цели, методы, формы и образовательные ресурсы (средства обучения). История — предмет нравственно-эстетического характера, можно сказать, средство развития личности на основе знаний прошлого, помогающее обучаемому ориентироваться в окружающем потоке информации. Одной из традиционных задач в системе исторического образования является «оживление» исторического процесса, наполнение его палитрой красок. Для этого учитель должен представить исторические события и факты в наглядных образах. Благодаря информационным технологиям (анимированные карты, видео и аудио, иллюстрации, фотоматериалы и т.д.) в сочетании с педагогическими технологиями, появляется возможность показать исторический процесс в динамике его развития. Хотелось бы отметить, что методика работы с наглядными средствами обучения была детально разработана еще советскими методистами (Г.И.Годер, Д.Н.Никифоров, А.А.Вагин, Ф.П.Коровкин, Н.И.Аппарович) [10]. В трудах отечественных методистов на рубеже 1970—80-х гг. был представлен и обобщен и практический опыт использования средств наглядного обучения. Этот период, думается, стал особой ступенью в развитии принципа наглядности в советской методике преподавании истории.

Тенденция развития современных наглядных средств обучения такова, что теперь компьютер стал едва ли не самым важным звеном образовательного процесса. Компьютер выступает как единица образовательного процесса, которая обеспечивает качественно новый путь обучения. Трансформируется и изменяется весь

учебный процесс, этому способствует и государственная политика, в частности — реализация программы «Информатизация образования» [7].

I этап компьютеризации общества относится к концу 1980-х — началу 1990-х гг. XX в.

В области развития телекоммуникационных и информационных технологий первые шаги были предприняты еще в конце 1980-х — начале 1990-х годов. В программу общеобразовательных школ был введен предмет «информатика». Несмотря на финансовые затруднения, многие школы и вузы крупных городов получили возможность открывать компьютерные классы. Проблема компьютеризации и ее потенциальных возможностей для образования и воспитания обсуждалась педагогами, врачами, психологами данного периода времени [21. С. 77].

И.В.Вайсфельд писал в 1988 г., что школа вступает в период компьютеризации, которая «проводится на разных уровнях: для всех, а также с особым акцентом для тех, кто проявляет способности и склонности к технике, техническому и научному мышлению. ... Компьютеризация и гуманитаризация — не антиподы, а союзники. Думаю, что в период развития первой — со второй мы связываем особые надежды» [2. С. 21].

В целом, говоря о приходе компьютеризации и информатизации в Россию, следует рассматривать такое направление в педагогике, как медиаобразование. Данное направление сформировалось в XX в. в ведущих странах мира. «Медиаобразование (англ. media education от лат. media — средства) — направление в педагогике, выступающее за изучение школьниками закономерностей массовой коммуникации (прессы, ТВ, радио, кино, видео и др.). Основные задачи медиаобразования — подготовить новое поколение к жизни в современных информационных условиях, к восприятию различной информации, научить человека понимать ее, осознавать последствия ее воздействия на психику, овладевать способами общения на основе невербальных форм коммуникации с помощью технических средств» [15. С. 555].

Концепция медиаобразования в нашей стране была разработана доктором педагогических наук Л.С.Зазнобиной в 1997 г. Суть концепции заключается во включение медиаинформации в систему формируемых в школе знаний (теоретические и практические

задания: поиск, систематизация информации, перевод визуальной информации в вербальную и наоборот; трансформация информации, нахождение ошибок в получаемой информации, рецензирование медиатекстов, вычленение в них главного, обучение работе с техническими средствами медиа и т.д.) [5].

В тот период государством предпринимались первые законодательные шаги в нормативном освоении информационного пространства.

1) Федеральный закон от 20 февраля 1995 г. № 24-ФЗ «Об информации, информатизации и защите информации» (Собрание законодательства Российской Федерации, 1995, № 8, ст. 609);

2) Федеральный закон от 4 июля 1996 г. № 85-ФЗ «Об участии в международном информационном обмене» (Собрание законодательства Российской Федерации, 1996, № 28, ст. 3347);

3) Федеральный закон «О санитарно-эпидемиологическом благополучии населения» от 30 марта 1999 г. № 52-ФЗ.

Таким образом, для первого этапа характерны следующие черты:

- 1) Становление и начальное развитие медиаобразования. Предпринимаются попытки осмысления и разработки разнообразных возможностей компьютера.
- 2) Государственная политика в области информатизации компьютеризации общества делает первые законодательные шаги в освоения и заимствовании зарубежного опыта использования данных технологий.
- 3) Теоретическое изучение научной общественностью указанных выше направлений: разработка проблем и путей их решения, инструментальной базы.
- 4) Отсутствие развитой информационной инфраструктуры.

II этап компьютеризации общества (2000—2010 гг.)

Государственная политика этого периода в области информатизации образовательного пространства школы нашла отражение в ряде документов, которые можно распределить по следующим направлениям:

Санитарно-эпидемиологические правила и нормативы, охватывающие весь учебный процесс (в том числе и ЭОР).

1. Постановление главного государственного санитарного врача РФ от 13 июня 2003 г. № 118 СанПиН 2.2.2/2.4.1340-03

«Гигиенические требования к персональным электронно-вычислительным машинам и организации работы»;

2. Постановление главного государственного санитарного врача РФ от 29 декабря 2010 г. № 189 СанПиН 2.4.2.2821-10 «Санитарно-эпидемиологические требования к условиям и организации обучения в общеобразовательных учреждениях».

Требования к уровню информатизации общеобразовательных учреждений.

1. Закон от 27 июля 2006 г. № 149-ФЗ «Об информации, информационных технологиях и о защите информации»;

2. «Стратегия развития информационного общества в Российской Федерации», 2008 год. В этом документе были определены основные целевые установки, задачи и принципы, средства и методы информационных преобразований. В связи с этим отмечается стремительный рост в области электронного учебно-методического обеспечения, что дает учителю возможность оптимально осуществлять учебный процесс. В результате реализации основных направлений программы «Стратегия...» к 2015 г. РФ должна войти в двадцатку ведущих стран мира по уровню информатизации общества и в десятку по уровню доступности национальной информационной и телекоммуникационной инфраструктуры, а уровень доступности для населения базовых услуг в сфере информационных и телекоммуникационных технологий должен составить 100%.

В методической литературе начинает прорабатываться и изучаться вопрос об образовательные особенности сети Интернет, большое внимание уделяется проблеме создания образовательных ресурсов через веб-сайты. При желании можно найти адреса хостингов, где можно создать бесплатный сайт. Часто в приложениях к учебным пособиям находится информация и адреса образовательных ресурсов в сети Интернет [12].

В литературе детально описывается роль компьютерных телекоммуникаций, глобальной сети Интернет в практике преподавания. Актуальность этих образовательных ресурсов очевидна — это необходимые средства, которые могут обеспечить наиболее полную реализацию возможностей обучения, «раздвинуть стены» классных помещений, открыть выход в широкий мир познания. Рассматриваются такие виды телекоммуникации, как электронная

почта, электронная доска, электронные конференции. Учебно-методические пособия дают много технических рекомендаций о способах работы ЭВМ с информацией. В научных трудах этого этапа приводятся данные социологических опросов о востребованности и степени посещаемости Интернета. Упомянуты дидактические возможности Интернета: реклама и презентации учебно-методических комплексов, организация проектной деятельности учащихся в сети, дистанционное обучение. Все упомянутые аспекты иллюстрируются примерами из практики преподавания зарубежных школ [12].

Помимо размышлений о влиянии информационного общества на дальнейшее развитие мировой цивилизации, освещается значение вопросов государственного регулирования сектора информационных технологий системы образования на примере предварительных итогов реализации Президентской федеральной целевой программы «Развитие единой образовательной информационной среды (2001—2005 годы)» (ФЦП РЕОИС) и ее влияние на формирование фундамента информационного общества в России. В целом, как отмечает ряд исследователей, создание электронных образовательных ресурсов представляется важнейшей проблемой информатизации образования, которая оказывает влияние на результативность подготовки кадров для информационного общества, ведь именно кадры должны иметь навыки в использовании сформированных электронных образовательных ресурсов. Создаются экспертные группы, задача которых — проводить независимые рейтинги электронных учебных программ и учебных заведений, применяющих электронные образовательные ресурсы в ходе учебного процесса.

Состояние рынка электронного обучения характеризуется четырьмя группами поставщиков [8]:

- производители систем управления обучением, контентом, тестированием;
- производители непосредственно электронного контента;
- поставщики программ электронного обучения;
- создатели поля информационной поддержки вокруг электронного обучения.

Особенно актуален вопрос, определяемый в монографиях, о барьерах, возникающих при предоставлении электронных образовательных услуг. По мнению ряда исследователей, это:

1) огромный дефицит качественного электронного образовательного контента. В этой связи подготовка учебного контента с использованием педивиртных технологий (печать-цифра-виртуальность) будет однозначно востребована;

2) недостаточно развитая инфраструктура, в том числе слабая пропускная способность Интернет-каналов;

3) недостаток информационной культуры (особенно неприятие электронных форм обучения, прежде всего, со стороны преподавателей в возрасте 40—50 лет и старше).

В целом, в сферу электронных образовательных услуг входят электронные учебники, пособия, цифровые библиотеки, услуги, предоставляемые в онлайн режиме, методики электронного обучения. Говоря о статистических данных этого периода, можно сделать вывод: Россия по уровню внедрения этих новых технологий явно отстала. Наиболее передовыми странами в этом отношении называют США, Канаду, Великобританию [8].

В этот период интенсивно создаются, осваиваются Интернет-технологии. Важным шагом является создание образовательных ресурсов в сети Интернет. Разрабатывается проблема создания образовательных ресурсов через веб-сайты. Доступными для учителей, заинтересованных в повышении информационной образованности, становятся пошаговые инструкции по созданию сайта, технические рекомендации и рассмотрение возможных ошибок при структурировании текста, которых можно избежать.

Можно обозначить спектр литературы отраслевой направленности, которая освещает вопросы о роли компьютера в преподавании, в частности, истории и обществознания. Главный вывод состоит в том, что обучаемый должен «созерцать» картину прошлого. В рамках методической литературы 2003—2005 гг. появляются справочники, в которых можно почерпнуть информацию и найти ответы на вопросы: с чего начать освоение ИКТ; в каком порядке изучать необходимые для работы на компьютере программы, на что обратить внимание при их освоении; как сделать качественную презентацию, векторную карту, flash-ролик и компьютерный тест; как использовать ИКТ на уроке и во внеурочной работе. В справочной

литературе отраслевой направленности освещаются достоинства и недостатки различных программных продуктов по истории, технологии их использования, предоставляются данные о специализированных сайтах Интернета, раскрывается вопрос о плюсах и минусах Интернет-ресурсов. Кроме того, описываются различные варианты использования ИКТ-технологий на разных этапах урока, и этот процесс подробно иллюстрируется примерами.

Тенденцией 2008—2009 гг. в учебно-методической литературе стало появление обзоров готовой образовательной продукции универсальных электронных энциклопедий, среди которых самыми масштабными являются «Большая Энциклопедия Кирилла и Мефодия», «Интерактивный атлас мира и РФ», «Статистические данные по странам мира и РФ», «Всемирное наследие ЮНЕСКО» и др. Интерес представляют ресурсы, разработанные различными производителями в рамках Федеральной целевой программы «Развитие единой образовательной информационной среды (2001—2005 гг.)» (ФЦП РЕОИС) [17]. К ним относятся:

- «Всеобщая история. История Древнего мира»;
- библиотека электронных наглядных пособий «История Древнего мира и Средних веков»;
- «Всеобщая история» (история Нового времени, в 2 частях);
- электронная библиотека «История России XVII—XIX вв.»;
- межпредметное электронное издание «XIX век. Отечественная история: литература и искусство»;
- электронное учебное издание «Отечественная история (до начала XX века)»;
- электронное издание «История религий» [23].

Продолжает изучаться тема о том, что электронно-цифровая форма позволяет отображать исторические события непосредственно, делая их более «живыми» и интересными. Разнообразие информационных технологий дает учителю возможность создавать оригинальные авторские модели уроков, максимально учитывая способности детей и склонности отдельных обучаемых. Сочетание таких компонентов направленно на создание зрительного образа — основы изучения материала.

Речь идет о работе с визуальным источником как самостоятельным видом. Т.В.Коваль в статье «Методика организации работы с визуальными источниками» [19. С. 22] выделяет такие этапы

как: идентификация, понимание, интерпретация, оценка. Идентификация предполагает первичное восприятие материала, т.е. помещение источника в исторический контекст. Понимание подразумевает установление взаимосвязи между происходящими историческими событиями и степенью отражение их в источниках. Обучаемому важно осознать «потенциал» источника. Интерпретация визуального источника делает возможным осознание целевых установок его автора. И последний этап — оценка — дает возможность ответить на вопрос: «Что я узнаю из источника?» [9]

Характеризуя данный период, можно отметить следующие тенденции:

- 1) Стандартизация процесса предоставления образовательных услуг и его электронной составляющей. Эти компоненты позволяют поднять общий уровень образования и сделать его течение высокоэффективным.
- 2) Финансирование государством образовательных программ по информатизации образовательного пространства в конечном итоге должно привести к единой интеграции ресурсов различных учебных заведений, что позволит пользователям получать различные электронные образовательные услуги, включающие, прежде всего, доступ к фондам электронных библиотек, образовательных сайтов.
- 3) У многих образовательных учреждений появляются свои интернет-страницы — сайты, где можно найти разного рода информацию о школе, учителях-предметниках, фотогалерею, разработки уроков, прочие методические материалы.

III этап компьютеризации общества (2010—2013 гг.)

Сегодня с понятиями мультимедиа, Интернет, DVD, CD-ROM знаком практически каждый ребенок. Современные технологии представляют огромный интерес для широкой аудитории и открывают новые перспективы для развития медиаобразования. Компьютерная техника дает возможность реализовать свои творческие идеи в виртуальном мире.

Вопрос создания и применения компьютерных технологий в педагогической практике детально анализируется и прорабатывается, этому посвящены труды А.В.Осина, В.П.Кулагина, Е.В.Аметистова, А.И.Башмакова и И.А.Башмакова, В.П.Беспалько, А.В.Волокитина, В.Б.Глаголева, О.В.Зиминой, К.Колин, Б.В.Кристалного,

Ю.М.Каныгина, А.Н.Майорова, Г.А.Месяца, В.Овсянникова, О.В.Пученкова, А.Н.Седова, В.И.Солдаткина, Ю.Г.Фокина [8].

Развитие электронных образовательных технологий, оказание методической помощи учителю в поиске эффективных путей обучения еще одно звено этой цепи — практическая проблема, при решении которой необходимо владеть психолого-педагогической характеристикой компьютерной среды обучения (КСО). В целом все, что касается проблемы модернизацией учебного процесса на базе ИКТ, достаточно подробно освещается в монографиях В.А.Красильниковой [11]; А.В.Чугунова [24]; А.В.Федорова, А.А.Левицкой, И.В.Челышевой, Е.В.Мурюкиной, В.Л.Колесниченко, Г.В.Михалевой, Р.В.Сердюкова [21].

В Федеральном Законе об образовании РФ (гл. 2 «Система образования», ст. 18 «Печатные и электронные образовательные и информационные ресурсы», п. 1) четко определены цели и задачи информатизации учебного процесса: «В организациях, осуществляющих образовательную деятельность, в целях обеспечения реализации образовательных программ формируются библиотеки, в том числе цифровые (электронные) библиотеки... Библиотечный фонд должен быть укомплектован печатными и (или) электронными учебными изданиями (включая учебники и учебные пособия), методическими и периодическими изданиями по всем входящим в реализуемые основные образовательные программы учебным предметам, курсам, дисциплинам (модулям)».

На практике в школе библиотечный фонд укомплектован достаточно скромно, отсутствует или устарел учебно-методический комплекс по предметам, но благодаря новым веяниям активно внедряется электронный журнал, в электронном доступе имеется подписка на некоторые отраслевые периодические издания. На полках «Медиатеки» можно найти:

1. *Электронные энциклопедии* — используются как справочный материал, выполняют в основном иллюстрационную функцию (например, «Большая энциклопедия Кирилла и Мефодия»; «Энциклопедия истории России 862—1917 гг.»; «Государственная символика России» и др.).

2. *Репетиторы-контролеры* — выявляют уровень знаний обучаемых с помощью тестирования, осуществляют подготовку

к экзаменам (например, «Репетитор по истории — Большая энциклопедия Кирилла и Мефодия»; «История. ЕГЭ» и др.).

3. *Компьютерные учебники* — в них заложен принцип «включай и работай»; содержат иллюстративный материал, видео, звук, анимацию, дополнительный материал к факультативам, биографические справки, словарь (например, «История России XX век» 9—11 классы, авторы А.А.Данилов и Л.Г.Косулин; «История. 5 класс», издательство «Просвещение»; «Уроки Отечественной истории Кирилл и Мефодия XIX вв.» и др.).

4. *Мультимедиа-презентации* — создаются учителями в программе PowerPoint с опорой на собственные критерии, задачи и ход урока.

5. *Интернет* — это своеобразная энциклопедия для учителя, где он может не только почерпнуть информацию, но и обменяться новыми идеями ИТ с учителями [16].

Чтобы идти в ногу со временем, учителю истории прежде всего необходимо выписывать и изучать содержание журналов: «Преподавание истории в школе», «История и обществознание в школе». В периодических изданиях часто можно встретить статьи об электронно-цифровых образовательных ресурсах по предмету.

Сегодня урок — это возможность интеграции современных педагогических технологий обучения с использованием электронно-цифровых образовательных ресурсов. Действительно, подготовка к уроку значительно упрощается с появлением в классе компьютера. Теперь не надо хранить в кабинете папки с раздаточным материалом, иллюстрации или карты. Сегодня на полках должны храниться компакт-диски, в которых найдутся анимированные карты, фото, аудио, видеофрагменты [4].

Новое поколение справочной литературы для учителя истории и обществознания содержит пометку «В соответствие с ФГОСТ». Пособия раскрывают перечень нормативных документов и образовательных сайтов сети Интернет. Четко прописываются технические требования, связанные с оснащением кабинета и автоматизацией рабочего места. Подробно освещаются современные образовательные технологии (кейс-технология, технология критического мышления, проектная, исследовательская и др.) интерактивные методы и приемы организации учебной деятельности [16]. Подробно описываются варианты применения и работы с ИТ на

разных типах и этапах урока. Отдельно освещается вопрос использования ИТ во внеурочной деятельности.

Активные методы обучения в сочетании с использованием мультимедиа помогают изменить роль обучаемого, превращая его из пассивного слушателя в активного участника учебного процесса. Активность его проявляется в самостоятельном поиске ресурсов, средств и способов решения поставленной проблемы, в приобретении знаний, необходимых для выполнения практической задачи.

Современный учитель при огромном объеме имеющийся на сегодняшний день информации все же должен уметь в ней ориентироваться. Несомненным достоинством ИТ является мобильность. В любом новом интересном деле есть свои пути познания. В работе с таким источником педагог сам решает, воспользоваться ли готовым (например, компакт-диск) либо создать свой продукт. Важно осознавать свой творческий потенциал и использовать его, осваивая компьютерное пространство. Как гласит китайская пословица: «Расскажи — и я забуду, покажи — и я запомню, дай попробовать — и я пойму». Овладение приемами организации личного информационного пространства — первый шаг успешности реализации профессионального роста.

Анализируя современный этап, можно сделать следующие выводы:

1. Продолжается процесс стандартизации и информатизации образования;
2. Большое многообразие ЭОР дает в руки учителя богатый арсенал наглядности, возможность выбора при подготовке к уроку облегчает задачу «оживления» картины прошлого;
3. В условиях информационного общества деятельность учителя приобрела многоаспектный характер: современные образовательные технологии (развивающее обучение, исследовательская и проектная деятельность, технология критического мышления) в сочетании с информационной поддержкой учебного процесса делают возможным совершенствование творческого потенциала обучаемого;
4. Наличие разнообразных образовательных программ, повышающих информационную грамотность учителей, помогающих в освоении компьютерного пространства;

5. Основной акцент в методической литературе делается на необходимости соответствия всех электронных образовательных ресурсов *дидактическим требованиям*, входящим в целостную структуру психолого-педагогических требований;

6. Вопрос эффективности ЭОР на базе новых информационных технологий взаимосвязан с разработкой новой альтернативной *модели (среды) образовательной деятельности*. Необходимо максимально использовать *все преимущества* компьютеризации учебного процесса *без потерь его качества* и обеспечивать *достижение целей* образования в условиях инновационных преобразований в обществе.

Список источников и литературы

1. Андреев К.А. Информ-глобализация в образовании: факторы риска и собственно реабилитация // Народное образование. 2010. № 9.
2. Вайсфельд И.В. Развитие кинообразования в условиях перестройки. М., 1988.
3. Горюнова М.А., Клименков А.Г. Учебно-методическое пособие: Создание образовательных ресурсов в сети Интернет. СПб., 2002.
4. Дорожкина Н.И. Современный урок истории: использование мультимедийных презентаций. М., 2009.
5. Зазнобина Л.С. Медиаобразование в школе: как же выжить в мире СМИ. URL: <http://vivovoco.rsl.ru/VV/PAPERS/MEN/MEDIA.HTM>.
6. Закон от 27 июля 2006 г. № 149-ФЗ «Об информации, информационных технологиях и о защите информации».
7. Информатизация образования. Письмо Комитета по образованию о внедрении сервиса «Электронный дневник». Информационное письмо Министерства образования и науки РФ «О методических рекомендациях по ведению журналов успеваемости в электронном виде». URL: <http://petersburgedu.kobr.gov.spb.ru/content/view/category/437>.
8. Киселев А.С. Роль нарождающегося информационного общества в развитии мировой цивилизации. М., 2005.
9. Коваль Т.В. Методика организации работы с визуальными источниками // История и обществознание в школе. 2006. № 10.
10. Коровкин Ф.П., Запорожец Н.И. Методика обучения истории Древнего мира и средних веков в V—VI классах. М., 1970.
11. Красильникова В.А. Использование информационных коммуникационных технологий в образовании: Учебное пособие. Оренбург, 2012.
12. Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учебное пособие. М., 2002.

13. Постановление главного государственного санитарного врача РФ от 13 июня 2003 г. № 118 СанПиН 2.2.2/2.4.1340-03 «Гигиенические требования к персональным электронно-вычислительным машинам и организации работы».
14. Постановление главного государственного санитарного врача РФ от 29 декабря 2010 г. № 189 СанПиН 2.4.2.2821-10 «Санитарно-эпидемиологические требования к условиям и организации обучения в общеобразовательных учреждениях».
15. Российская педагогическая энциклопедия. 1993. Т. 1.
16. Сечина Т.И., Головцова В.В., Ремчукова М.В., Умбеткалиева Ж.И. Справочник учителя истории и обществознания. М., 2013.
17. Федеральная целевая программа «Развитие единой образовательной информационной среды (2001—2005 годы)». URL: <http://www.ed.gov.ru/ntp/fp/pfzр>.
18. Федеральный закон «О санитарно-эпидемиологическом благополучии населения» от 30 марта 1999 г. № 52-ФЗ.
19. Федеральный закон от 20 февраля 1995 г. № 24-ФЗ «Об информации, информатизации и защите информации» (Собрание законодательства Российской Федерации. 1995. № 8. Ст. 609).
20. Федеральный закон от 4 июля 1996 г. № 85-ФЗ «Об участии в международном информационном обмене» (Собрание законодательства Российской Федерации. 1996. № 28. Ст. 3347).
21. Федоров А.В., Левицкая А.А., Чельшева И.В., Мурюкина Е.В., Колесниченко В.Л., Михалева Г.В., Сердюков Р.В. Научно-образовательный центр «Медиаобразование и медиакомпетентность». М., 2012.
22. Федоров А.В., Чельшена И.В. Медиаобразование в России. Краткая история. Таганрог, 2002. С. 77.
23. Чернов А.И., Морозов А.Ю., Пучков П.А., Абдулаев Э.Н. Компьютер на уроках истории и обществознания: Пособие для учителя. М., 2009.
24. Чугунов А.В. Социальная информатика: Учебное пособие. СПб., 2012.

Глава 2

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ В ПРЕПОДАВАНИИ ИСТОРИИ В СРЕДНЕМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Современная образовательная парадигма определяет такие принципы организации образовательного процесса как индивидуализация, практикоориентированность, гуманизм, компетентностный подход. Нормативные требования федерального государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования регламентируют условия организации образовательного процесса: использование активных и интерактивных форм проведения занятий (компьютерные симуляции, деловые и ролевые игры, разбор конкретных ситуаций, проведение психологических и иных тренингов, групповых дискуссий) для формирования и развития общих и профессиональных компетенций обучающихся, обеспечение эффективной самостоятельной работы обучающихся, возможность обучающихся участвовать в формировании индивидуальной образовательной программы [4].

Необходимость в разработке и использовании цифровых образовательных ресурсов (далее — ЦОР) связана не только с требованиями ФГОС, но и с необеспеченностью печатными учебно-методическими пособиями курса истории для среднего профессионального образования. В настоящее время учебная дисциплина «История» общего гуманитарного и социально-экономического цикла (далее — ОГСЭ) обеспечена лишь примерной программой, а содержание образования в учебниках, имеющихся в наличии, не соответствует ни ФГОС, ни примерной программе¹ [2; 3]. Как показал анализ опроса потенциальных работодателей, проводившийся на протяжении 2011—2013 гг., в первую очередь на рынке труда востребован специалист, обладающий технологическими компетенциями².

¹ Учебная дисциплина «История» в среднем профессиональном учреждении реализуется в двух циклах — общеобразовательные дисциплины (общее среднее (полное) образование) и общий гуманитарный и социально-экономический цикл.

² Опрос потенциальных работодателей г. Нижневартовска и анализ объявлений о замещении вакансий документоведов и архивистов проводился в целях выявления требований к подготовленности выпускников специальности 034702 —

Стремительные изменения во всех сферах жизни информационного общества должны находить адекватное отражение как в применяемых педагогических технологиях, так и в содержании учебных материалов, однако зачастую содержательный материал учебников перестает быть актуальным еще до их попадания в учебные заведения. Поэтому разработка электронных учебных ресурсов дает возможность дополнить содержание электронных образовательных ресурсов в соответствии с текущими изменениями в социально-политической обстановке, науке и культуре, а также облегчает их тиражирование.

Разнообразие мнений относительно четкой трактовки ЦОР, как и отсутствие жестких требований к его наполняемости, представляют некую «свободу» преподавателю в разработке электронных учебных ресурсов с одной стороны, и порождает проблемы с другой. Л.В.Алексеева, профессор кафедры истории России Нижневартовского государственного университета выявила проблемы, суть которых сводится к тому, что материалы ЦОР носят иллюстративный характер и имеют низкую культуру оформления [1. С. 85—86].

Работа по формированию ЦОР идет в первую очередь по истории цикла ОГСЭ, т.к. все общеобразовательные дисциплины обеспечены материалами, представленными в открытом доступе Интернет (Единая коллекция Цифровых образовательных ресурсов), энциклопедией по истории «Кирилл и Мефодий», учебными фильмами.

Наполняемость ЦОР по истории определяется содержанием образования и требованиями к знаниям и умениям, указанным в примерной программе, и требованиями к формируемым компетенциям, определенными ФГОС по конкретной специальности.

ЦОР по истории наполняется по трем разделам: 1) текстовые ресурсы — нормативно-правовые документы; числовые данные; энциклопедические данные; 2) ресурсы, содержащие визуальную информацию — иллюстрации; фотографии; портреты; видеофрагменты процессов и явлений; 3) ресурсы, содержащие аудио информацию — звукозаписи выступлений; музыкальных произведений. Учет наполняемости ЦОР по истории осуществляется путем ведения картотеки ЦОР (см. табл. 1).

Документационное обеспечение управления и архивоведение и проектирования основной профессиональной образовательной программы с учетом мнения работодателей.

Таблица 1

Картотека ЦОР по истории

Тема	Текстовые ресурсы	Фото-видеоресурсы	Аудиоресурсы
Основные тенденции развития СССР к 1980-м гг.	ОСВ (1972, 1979), Договор об ограничении систем противоракетной обороны (1972), Московский договор (1970), Заключительный акт СБСЕ (1975), Доктрина «ограниченной ядерной войны». Карта операции «Шторм 333». Задание на урок: на основе анализа исторических карт и документов раскройте основные направления и особенности внешней политики СССР к началу 1980-х гг.	Социальные плакаты 1977—1980-х гг.: «Эта обложка мне к лицу» (антиалкогольная кампания), антирелигиозный плакат «Шитье белыми нитками», плакат, демонстрирующий превосходство социализма над капитализмом «Социализм—капитализм». Задание на урок: расположите плакаты в хронологической последовательности, результат аргументируйте. Карты: военная операция США «Звездные войны», вторжение СССР в Афганистан. Задание на урок: на основе работы с картой и используя знания по истории СССР начала 1980-х гг. сформулируйте направления внешней политики руководства СССР в указанный хронологический отрезок	Речь М.С.Горбачева на XVII съезде КПСС Задание на урок: прослушав речь генерального секретаря СССР М.С.Горбачева, сформулируйте предпосылки «перестройки».
Дезинтеграционные процессы в России и Европе во второй половине 80-х гг.	Резолюция № 882 Совбеза ООН о регулировании конфликтов на постсоветском пространстве.	Задание на урок: Прокомментируйте подборку фотодокументов, иллюстрирующих события «балканского кризиса» 1998—2000 гг.:	

	<p>Задание на урок: На основе работы с документами и используя знания по истории, сформулируйте позицию ООН по урегулированию конфликтов на постсоветском пространстве СССР.</p>	<p>Карта бомбардировки войсками НАТО Косово, Надпись на стене КОСОВО ЈЕ СРБИЈА. Задание: определить причины приднестровского конфликта, какую роль в урегулировании конфликта сыграла Россия? Каковы последствия этого конфликта для Молдовы и Приднестровья? Фрагмент видеоролика «Приднестровье. Страна, которой нет».</p>	
Россия и мировые интеграционные процессы	<p>Фрагмент документа «Соглашение по торговым аспектам прав интеллектуальной собственности» Задание на урок: На основе работы с документами и используя знания по истории определите одну из задач деятельности Всемирной торговой организации. Фрагмент документа: «Договор о Европейском союзе». Задание на урок: На основе работы с документами и используя знания по истории определите цели создания Евросоюза</p>		

<p>Развитие культуры в России</p>		<p>Фото «Макдонольдололизация», «Фестиваль национальных культур».</p> <p>Задание на урок: Изучите наглядный материал, отражающий традиции национальных культур народов России, и влияния на них идей «массовой культуры», сделайте выводы</p>	
<p>Укрепление влияния России на постсоветском пространстве</p>		<p>Карты: РФ в 1993 г., РФ в 2007 г.</p> <p>Задание на урок: Сравните политические карты Российской Федерации 1993 г. и 2007 г., сделайте выводы об изменении территориального устройства страны.</p> <p>Фрагмент видеоролика «Северный Кавказ: вызовы и угрозы» (Совместный проект Российского института стратегических исследований и портала КМ ТВ посвящен геополитическим проблемам, связанным с северокавказским регионом РФ).</p> <p>Задание на урок: каковы источники конфликтов на Кавказе, по мнению авторов фильма? Какую роль сыграл внешнеполитический фактор в этом конфликте? Каковы условия сохранения территориальной целостности РФ?</p>	

Представленные примеры заданий к каждому комплексу ЦОР по истории направлены на активизацию познавательной деятельности обучающихся и достижение поставленных задач отдельно учебного занятия и курса в целом.

Использование в практике разработанного комплекса ЦОР по истории выявило следующие трудности в его реализации и потребовало выработки путей их решения:

1) характер и содержание заданий к ЦОР зачастую неадекватны низкому уровню подготовленности большинства обучающихся, что определяет другую задачу — индивидуализации обучения через создание разноуровневой системы заданий к ЦОР;

2) студенты, обучающиеся по индивидуальному учебному плану (фактически обучающиеся дистанционно), испытывают сложность в интерпретации задания, установлении места содержания материала задания в контексте темы. Решение указанной задачи осуществляется в ходе создания и использования электронных учебных курсов и тестов через систему NetSchool. Электронный учебный курс представляет собой набор документов в формате JPEG, GIF, PNG. Преподаватель имеет возможность назначать обучающимся задания для выполнения и проводить тестирование по материалам курса. Результаты выполнения заданий автоматически сохраняются в «Журнале результатов по учебному курсу», а также могут быть автоматически занесены в «Классный журнал» по соответствующему предмету.

Использование цифровых образовательных ресурсов по истории на учебных занятиях и во внеурочной деятельности способствует формированию общих и профессиональных компетенций будущих специалистов, углубляет их представления об изучаемых фактах и процессах.

Список источников и литературы

1. Алексеева Л.В. Работа с одаренными детьми в обучении истории и обществознанию: вопросы теории и методики: Учеб.-метод. пособие. Нижневартовск, 2010.
2. Артемов В.В., Лубченков Ю.Н. История (для всех специальностей СПО): Учебник для студ. учреждений сред. проф. образования. М., 2012.
3. Примерная программа учебной дисциплины «История», рекомендованной Экспертным советом по профессиональному образованию Федерального

государственного автономного учреждения Федерального института развития образования (ФГАУ ФИРО), заключение Экспертного совета № 089 от 22 марта 2011 г. Разработчик Рыжков А.Н., канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики МПГУ.

4. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования по специальности 034702 — Документационное обеспечение управления и архивоведение. Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 05.11.2009 г. № 535. VII раздел. Условия реализации основной профессиональной образовательной программы. URL: www.edu.ru.

Раздел 3

ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ И ПРЕПОДАВАНИЯ РЕГИОНАЛЬНОЙ ИСТОРИИ

Глава 1

ИЗУЧЕНИЕ РЕГИОНАЛЬНОЙ ИСТОРИИ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛАХ ХАНТЫ-МАНСКИЙСКОГО АВТОНОМНОГО ОКРУГА И НЕОБХОДИМОСТЬ СОЗДАНИЯ МОДЕЛИ РЕГИОНАЛЬНОГО ИСТОРИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

О некоторых проблемах изучения истории ХМАО в общеобразовательных учреждениях Югры

Ханты-Мансийский автономный округ является основным нефтегазодобывающим регионом России, в силу чего играет заметную роль в экономическом, технико-технологическом и социальном развитии страны. Доля региона в общероссийском объеме добычи нефти составляет почти 57%, а в мировом — 6,9% [6. С. 14].

Колоссальные масштабы подготовленных и реализованных социально-экономических проектов оказали сильное влияние на все сферы жизни страны и определили ее роль в международном разделении труда. ХМАО является активным участником мировых экономических и политических отношений, во многом определяя и задавая их по отдельным позициям.

Особенностью региона остается высокий уровень миграционных процессов, характеризующийся прибытием в округ населения из других районов РФ и иностранных граждан. В этой связи весьма актуальным является изучение истории края, знакомство с ним, понимание его значения для государства Российского, преодоление менталитета временщика, приехавшего с одной целью — заработать.

Уже не первое десятилетие важной составной частью образования и воспитания подрастающего поколения является концепция формирования национального регионального компонента, воспитания патриотизма через любовь к «малой родине». Актуальность проблемы включения национально-регионального компонента

в школьное образование Российской Федерации определяется рядом факторов: процессами, происходящими на мировой арене, и тенденциями к изменениям социальных ориентаций, обострением проблем национального и религиозного вопросов, регионализацией образования как средства эффективного социально-экономического и политического развития регионов [3].

Особое место регионального компонента в социокультурной регионализации, отведенное в национальном проекте «Образование», подтверждает программный тезис о том, что модель современной модернизированной демократической школы XXI века с приоритетами гражданского образования и воспитания не может быть создана без учета региональных и национальных особенностей. В этих условиях образовательная организация становится главным источником просветительского и воспитательного процесса населения региона.

Главная цель введения регионального компонента заключается в социализации личности по месту проживания. Именно знания о регионе создают условия для понимания и принятия учениками той истины, что только труд и заботы людей могут сделать жизнь в этом регионе интересной и разнообразной. Такой взгляд формирует мотивы и потребности, побуждающие к участию в делах по благоустройству своей «малой родины». В данном случае на первый план выдвигаются социально-экономические интересы региона.

Смысл региональной истории заключается также в трансляции ценностей и традиций местного общества, в воспроизводстве «коллективной памяти сибиряков», в возможности «связать в историческом пространстве интересы формирующейся личности с целым рядом базовых исторических категорий: этнос, нация, мировое сообщество, цивилизация».

Значительной трудностью в осуществлении курса на регионализацию образования в Югре стало почти полное отсутствие учебников по региональной истории. Подготовленные в предыдущие десятилетия учебные пособия по истории Тюменской области во многом устарели и не отвечают современным научным требованиям. Исходя из этого, группа ученых Уральского университета по согласованию с Департаментом образования Ханты-Мансийского автономного округа (далее — ХМАО) взялась за разработку комплекта по истории ХМАО для общеобразовательных

школ округа. В 1999 г. появился учебник «История ХМАО с древности до наших дней» под редакцией Д.А.Редина (Екатеринбург, «Волот», 1999). Он предназначен для учащихся 10—11-х классов и представляет собой систематический курс по региональной истории для средней школы. Его цель — актуализация и обогащение исторического сознания выпускника школы знанием истории своего края, его традиций и достижений, их роли в российской и мировой истории.

В школах округа 15 лет повсеместно изучается курс «История ХМАО». Однако, по свидетельству педагогов, им приходится сталкиваться с множеством трудностей, заключающихся в отсутствии удовлетворительного учебно-методического обеспечения курса, недостаточном владении теоретическим материалом, сложностью с интерпретацией и систематизацией огромного числа фактов, излагаемых в доступной им литературе. Поэтому назрела необходимость в подготовке специалистов, которые будут в состоянии не просто разобраться и грамотно изложить информацию, касающуюся истории края, но и наладить его активное изучение, привлекут учащихся к активной поисково-исследовательской работе, наполнят теоретический курс богатым конкретным содержанием. Примечательно, что на научно-практических конференциях учащихся, проводимых в городе Нижневартовске, Нижневартовском районе и округе, недостаточно представлены квалифицированные исследования, основанные на местных, региональных источниках.

Таким образом, и методика преподавания истории ХМАО сопряжена с огромными трудностями. Проблема частично решается в период прохождения учителями округа курсов повышения квалификации. В Нижневартовском госуниверситете в магистратуре по теории и методике обучения истории студенты изучают не только курс «Истории ХМАО», но и курс методики преподавания истории ХМАО, что позволяет им получить представления о достижениях науки и затем внедрять их в учебный процесс.

В ХМАО вопросы изучения региональной истории приобрели особую остроту из-за отсутствия региональной модели исторического образования, соответствующего ей современного учебно-методического комплекса.

Следовательно, в ряду перечня проблем можно выделить следующие: отсутствие региональной модели исторического образования, отсутствие современных учебников региональной истории для всех ступеней общеобразовательной школы, недостаточная теоретическая подготовка учителей к преподаванию курсов региональной истории, слабая заинтересованность руководителей ОУ в региональной истории (в округе есть школы, где региональная история не преподается вообще). Нельзя не отметить и слабую интеграцию ученых-историков, сотрудников Округного Института развития образования и департаментов образования (округного, городских и районных) для решения указанных проблем.

Историческая наука Югры и возможности для решения проблем регионального исторического образования

В округе имеется значительный научный потенциал профессиональных историков, в 2013 г. высшему историческому образованию ХМАО исполнилось 20 лет. Исторический факультет был открыт в Нижневартовском пединституте в 1993 г., и с середины 1990-х гг. начались качественные сдвиги в развитии исторической науки и исторического краеведения в Югре. Именно с этого времени можно говорить о переходе от разрозненных исследований, осуществляемых отдельными краеведами, к развертыванию целенаправленных, комплексных изысканий по истории Югры силами ученых местных вузов, сотрудников музеев, библиотек, историков из крупных научных центров Урала и Западной Сибири.

В настоящее время историческая наука ХМАО — Югры представлена в основном 6 профильными кафедрами четырех вузов округа: ФБГОУ ВПО «Нижневартовский государственный университет», Сургутского государственного университета ХМАО — Югры, Сургутского государственного педагогического университета, Югорского государственного университета, где трудятся около пятидесяти докторов и кандидатов исторических наук.

На кафедре истории России Нижневартовского государственного университета со времени ее образования (1998 г.) сибиреведение сложилось как одно из ведущих направлений научного поиска. По инициативе и под редакцией профессора Я.Г.Солодкина изданы сборник статей «Проблемы истории Сибири XVI—XX веков»

(2005—2006, 2 выпуска), коллективная монография «Источниковедческие и историографические аспекты сибирской истории» (2006—2013, 8 частей), среди авторов которых помимо нижевартовских ученых — специалисты из Тюмени, Екатеринбурга, Омска, Новосибирска, Барнаула, Вологды, Казани, Сургута, Березово, Ноябрьска. Опубликованы также 3 части коллективной монографии «Пять столетий Югры: Проблемы и решения: Итоги и перспективы» (2011, 2012, 2013; ответственный редактор — профессор Л.В.Алексеева). К юбилею исторического образования по инициативе и под руководством Л.В.Алексеевой издан спецвыпуск Центрального методического журнала «Преподавание истории в школе» (ПИШ. 2013. № 2).

В течение 2000—2013 гг. кафедрой проведены научные конференции «Западная Сибирь: проблемы истории и историографии», «Западная Сибирь: проблемы истории, историографии и источниковедения (к 300-летию со дня рождения Г.Ф.Миллера)», «75 лет Ханты-Мансийскому автономному округу: итоги, уроки, перспективы», «Северо-Западная Сибирь в прошлом и настоящем», «Прошлое Западной Сибири: дискуссионные проблемы, итоги, перспективы изучения (к 125-летию со дня рождения С.В.Бахрушина)», «Западная Сибирь в средневековье, новое и новейшее время», «80 лет Ханты-Мансийскому автономному округу: Вехи истории», три магистерские региональные конференции «Актуальные вопросы изучения отечественной истории, теории и методики ее преподавания»; пять конференций, посвященных вопросам патриотического воспитания молодежи ХМАО — Югры «Имею честь достойно Родине служить», юбилейная международная конференция «Югра, Сибирь, Россия», посвященная 20-летию высшего исторического образования в ХМАО — Югре [5. С. 13].

Л.В.Алексеева, Я.Г.Солодкин, В.В.Цысь подготовили статьи в многотомные издания «Югория: Энциклопедия Ханты-Мансийского автономного округа», «Большая Тюменская Энциклопедия», «Ямал: Энциклопедия Ямало-Ненецкого автономного округа», «Сибирская историческая энциклопедия», «Большая Российская Энциклопедия».

Преподаватели и аспиранты кафедры истории России НВГУ изучают широкий круг проблем сибирской истории XVI—XX вв. Так, профессор Я.Г.Солодкин является автором десятков работ

о начале присоединения Сибири к России, истории сибирского летописания XVII в., основании и первых годах существования Сургу́та, Березова, Пелыма, Тары, Тобольска, Тюмени, Мангазеи, складывании воеводской системы управления и раннем этапе формирования служилого населения в Азиатской России, сибирской ссылке рубежа XVI—XVII вв. (См.: Солодкин Я.Г. «Ермаково взятие» Сибири: загадки и решения. Нижневартовск, 2010; Он же. Становление сибирской летописной традиции (спорные источниковедческие проблемы). Нижневартовск, 2009; Он же. Вслед Савве Есипову: Очерки по истории сибирского летописания середины — второй половины XVII века. Нижневартовск, 2011; Он же. О некоторых дискуссионных проблемах зарождения сибирского летописания // Летописи и хроники: Новые исследования: 2008, М.; СПб., 2008. С. 244—279; Он же. Административный аппарат Сибири в Смутное время: особенности формирования и тенденции развития // История государства и права. 2012. № 6. С. 30—33 и др.).

Его учениками написаны работы, посвященные сибиреведческому наследию С.Ф.Платонова и С.В.Бахрушина, отражению раннего сибирского летописания в отечественной историографии XX в., становлению воеводской власти в первых уездах Сибири, сургутскому казачеству конца XVI—XVII столетий и другим вопросам. В статьях и монографиях доцента О.П.Цысь раскрываются различные аспекты истории православия, образования и просвещения на территории Зауралья (См.: Цысь О.П. Православные общественно-религиозные организации Тобольской епархии во второй половине XIX — начале XX вв. Нижневартовск, 2008; Она же. Образование и просвещение на Севере Западной Сибири в XIX — нач. XX вв. (в соавторстве с В.В.Цысем). Нижневартовск, 2011) [5. С. 13].

Проблемы истории края в период Революции и Гражданской войны (1917—1921 гг.), политики военного коммунизма отражены в работах профессора В.В.Цыся (См.: Цысь В.В. Север Западной Сибири в период Гражданской войны (1917—1921 гг.). Нижневартовск, 2005; Он же. Трудовые армии: от трудовых частей к государственным рабочим артелям // Отечественная история. 2007. № 5. С. 86—97; Он же. Красное знамя с черным крестом: Символика Западно-Сибирского крестьянского восстания 1921 года // Родина.

2011. № 6. С. 110—111 и др.). Исследования по истории региона советского периода, в частности, проблем аграрного развития Уральской области и Севера Западной Сибири в 1917—1945 гг., мобилизационной экономики в Ханты-Мансийском округе в годы Великой Отечественной войны, а также исследования по теории и методике обучения истории и обществознанию, современного образования осуществляет профессор Л.В.Алексеева (См.: Алексеева Л.В. Северо-Западная Сибирь в 1917—1941 гг.: Национально-государственное строительство и население. Нижневартовск, 2002; Она же. Социокультурная политика советской власти на Обь-Иртышском Севере (1920—1941 гг.): Приоритеты, формы осуществления и результаты. Екатеринбург, 2003; Она же. Экономическое развитие Обь-Иртышского Севера в 1917—1941 гг.: Трансформация хозяйственного уклада. Екатеринбург, 2003. Она же. Крестьянская страда в 1418 дней: сельское хозяйство Югры в годы Великой Отечественной войны. Монография. Нижневартовск, 2012, и др.) [5. С. 13]. Под ее руководством разрабатываются такие новые направления изучения прошлого региона как социально-экономическое положение и обучение детей на Севере Западной Сибири 1920—1945 гг., положение спецпереселенцев, состояние детских домов и детского труда в ХМНО в годы Великой Отечественной войны, нефтяное освоение края в послевоенные годы (См., например: Алексеева Л.В. К вопросу о численности спецпереселенцев в Ханты-Мансийском и Ямало-Ненецком округах в годы Великой Отечественной войны // Горизонты демографического развития России: смена парадигм научного предвидения: Сб. мат-лов IV Уральского демографического форума с международным участием / Законодательное Собрание Свердловской области, Институт экономики УрО РАН, Институт истории и археологии УрО РАН, УИ РАНХ и ГС при Президенте РФ, МОО «Форум женщин УрФО», УГМА Минздрава России, Институт экономики АН Республики Узбекистан, НИИ Новой экономики и системного анализа Карагандинского экономического университета. Екатеринбург, 2013. С. 237—240).

Большое значение имеют сбор и публикация материалов о судьбах детей — узников концлагерей в годы Второй мировой войны, осуществляемые профессором Н.В.Сапожниковой (См.: Эхо несостоявшегося детства. «Говорящая» книга памяти / Под общ. ред. Н.В.Сапожниковой. Нижневартовск, 2010) [5. С. 14].

С момента открытия в 1996 г. в Сургутском государственном университете кафедры истории ее преподаватели, а в дальнейшем и преподаватели образованного исторического факультета также активно осуществляют научную работу по темам региональных исторических исследований. Наиболее крупными достижениями ученых исторического факультета следует считать подготовку и защиту докторской диссертации и монографии В.Д.Пузанова «Военные факторы русской колонизации Западной Сибири (к. XVI — нач. XVIII вв.)», издание монографии А.И.Прищепы «Сургут во второй половине XX века», монографий В.Д.Пузанова «Военные факторы русской колонизации Западной Сибири (к. XVI — нач. XVIII вв.)» и «Военная политика русского государства в Западной Сибири (к. XVI — нач. XVIII вв.)», монографии Ж.Н.Труфановой «Сибирика», монографии, подготовленной авторским коллективом преподавателей исторического факультета под научной редакцией доктора исторических наук, профессора В.А.Тена «Эволюция этнокультурного облика ЮГРЫ в конце XX — начале XXI века (на материалах Сургутского района)». Ежегодно преподаватели факультета Сургутского госуниверситета публикуют в среднем около 40 научных статей и тезисов выступлений примерно на 20 научных конференциях регионального и международного уровня.

Традиционным с 2001 г. стал регулярный выпуск факультетского сборника научных статей с участием ведущих и начинающих историков Сибири «Актуальные проблемы истории Западной Сибири» (научный редактор д.и.н., профессор А.И.Прищеп), и ежегодное проведение всероссийской научной конференции по этой тематике. С 2007 г. материалы докладов и выступлений ее участников посвящаются памяти известного сургутского краеведа И.П.Захарова, и она именуется в его честь «Захаровские исторические чтения». Большое научное и практическое значение имела состоявшаяся в 2007 г. на базе исторического факультета Всероссийская научная конференция «Современные проблемы адаптации и интеграции мигрантов в общества-реципиенты» (Россия, Западная Сибирь, Югра). Знаменательным событием в интеллектуальной жизни города Сургута стала организация и проведение на историческом факультете в 2012 г. международной научной конференции «Северные рубежи исторической науки», посвященной его 10-летию юбилею [5. С. 14].

На историческом факультете под руководством д.и.н., профессора А.И.Прищепы последовательно формируется научная школа «Социально-экономическое, политическое и духовное развитие Ханты-Мансийского автономного округа — Югры в XX — нач. XXI века». Профессором А.И.Прищепой активно исследуются проблемы новейшей истории градостроения в округе, доцентом Д.В.Кириллюком изучаются региональные вопросы истории народного образования, доцентами М.А.Авимской, Е.Харловой и Р.Вагаповым исследуются исторические аспекты формирования транспортной инфраструктуры Западно-Сибирского нефтегазового комплекса. В сфере научных интересов доцента М.И.Ташлыковой, М.Симоны и Л.Харловой находятся вопросы истории развития учреждений культуры, музейного дела и краеведения на севере Западной Сибири. Доцент Д.В.Сердюков исследует проблемы общественно-политического развития ХМАО — Югры в годы «перестройки» и после нее, шесть аспирантов кафедры истории России исследуют вопросы формирования отраслей промышленности Западно-Сибирского нефтегазового комплекса, его кадрового обеспечения, повседневной жизни работников нефтегазовой промышленности, деятельности православной церкви, добровольной и принудительной эмиграции в ХМАО — Югру [5. С. 15].

Учеными кафедры истории **Югорского государственного университета** преимущественно изучается история Западной Сибири в XIX — начале XX вв.: города Зауралья (М.Ф.Ершов, А.Г.Киселев), храмовое строительство в Омской епархии (Н.И.Лебедева) (см., напр.: Ершов М.Ф. Очерки провинциального мира Зауралья: города и люди конца XVIII — начала XX вв. Ханты-Мансийск, 2010). В **Сургутском государственном педагогическом университете** проблемы региональной истории изучает профессор Е.И.Гололобов, занимающийся различными аспектами истории природоохранной деятельности на территории Тобольского Севера, и О.Н.Стафеев, изучающий проблемы экономического развития округа последних десятилетий советской власти (см., напр.: Гололобов Е.И. Человек и природа на Обь-Иртышском Севере (1917—1930): исторические корни современных экологических проблем. Ханты-Мансийск, 2009) [5. С. 15].

Таким образом, 1990—2000-е гг. стали временем становления в округе исторической науки, сложились условия для формирования

научных школ. Совместными усилиями ученых и краеведов написаны и изданы многочисленные труды по региональной истории, кафедрами истории вузов Югры подготовлено более 30 кандидатов исторических наук. Сегодня накоплен объемный источниковый и литературный материал, позволяющий охарактеризовать цели, этапы, методы, параметры развития региона, оценить эффективность социального развития, а значит, сложились предпосылки для научных обобщений и стало возможным создание многотомного труда по истории Югры, работа над которым могла бы объединить усилия представителей власти, науки, широкой общественности.

Необходимость создания силами ученых округа многотомной истории позволит раскрыть прошлое уникального региона с учетом современных достижений науки, показать его роль в истории России, способствовать позиционированию Ханты-Мансийского автономного округа не только как нефтяной провинции страны, но и как территории, нуждающейся в инновационном развитии, способной не только внедрять, но и порождать инновации. Все это, безусловно, создает оптимистические возможности для разработки модели регионального исторического образования, написания учебников для общеобразовательной школы. Создание многотомного сочинения по истории Югры сделает возможным не только создание учебников для общеобразовательной школы всех ступеней, но и решит в немалой степени проблему неосведомленности значительной части населения округа в отношении его исторического прошлого.

Изучение истории Нижневартовского района и проблема ее преподавания

На сегодняшний день в Нижневартовском районе национально-региональный компонент осуществляется в нескольких формах: национальные школы, школы с этнокультурным компонентом, школьные музеи, включение регионального компонента в курсы отечественной истории, элективные курсы (например, «Знаменитые земляки»), участие в создании социальных проектов, связанных с изучением истории Нижневартовского района. Полагаем, что национально-региональный компонент может стать

фундаментом, на котором может выстроиться все школьное историческое образование в Нижневартовском районе.

Очевидно, что внедрение национально-регионального компонента в образовательных организациях Нижневартовского района должно проходить с учетом особенностей региона ХМАО — Югры: территориальных, этнографических, социально-экономических, исторических, культурных и др. Овладение знаниями по региональной истории поможет обучающимся составить собственную картину менталитета и традиций региона, сформирует чувство «малой Родины», культуру межнационального общения, будет способствовать обновлению школьного образования и воспитания.

Включение в историческое образование национально-регионального компонента позволяет обучающимся получить целостное представление о динамике развития и исторической обусловленности современных форм общественной жизни, критически воспринимать получаемую об обществе информацию, осмысленно изучать многообразие моделей поведения, существующих в современном многонациональном и многоконфессиональном обществе, сложившемся на территории Нижневартовского района.

Какие пути реализации национально-регионального компонента в Нижневартовском районе наиболее оптимальны, на наш взгляд?

— интегрирование национально-регионального компонента в учебно-воспитательный процесс;

— изучение хантыйского и мансийского языков;

— кружковая работа, в программах которой могут быть обозначены различные узкие направления (сказки, театр, туризм, музей и т.д.).

Возможны различные содержательные блоки для изучения:

1) ознакомление с историей района, поселка, села;

2) знакомство с культурой ханты и манси, жизнедеятельностью на стойбище;

3) знакомство с народными промыслами коренных народов Севера;

4) знакомство с фольклором.

Каждый блок может содержать ряд тем, отражающих различные направления процесса приобщения детей к национальной культуре.

Знакомство детей с историей района позволит сформировать нравственно-патриотический компонент в базисных характеристиках личности ребенка:

- интерес к людям родного поселка, их профессиям, уважение к их труду, любовь к природе родного района, равнодушие к экологическим проблемам, желание принимать посильное участие в экологических природоохранных мероприятиях;

- интерес к истории родного края, желание заниматься исследовательской деятельностью индивидуально и в творческих группах;

- интерес и уважение к культуре и традициям коренных народов Севера;

- интерес детей к своему ближайшему окружению: к родному дому, семье, улице, поселку, округу в целом;

- восприятие людей другой культуры, других традиций, выделяя в них существенные отличия и одновременно находя в них общечеловеческие ценности: доброту, дружбу, честность, любовь, трудолюбие, справедливость, взаимопомощь.

До недавнего времени реализовать качественное изучение истории Нижневартковского района было весьма затруднительно, т.к. не имелось соответствующих комплексных трудов.

В 2013 г. Нижневартковский район отметил свой 85-летний юбилей. В этой связи был подготовлен и издан фундаментальный труд «История Нижневартковского района», который во многом решает проблему содержания уроков региональной истории.

Инициатором проекта выступила кафедра истории России Нижневартковского государственного университета, подготовившая письмо-обращение ректората на имя главы администрации Нижневартковского района Б.А.Саломатина, в котором обосновывалась необходимость подготовки в связи с приближающимся 85-летним юбилеем Нижневартковского района научно-популярной книги по его истории [1]. Концепцию проекта и содержание книги разработали проф. Л.В.Алексеева и проф. В.В.Цысь, затем состоялось их обсуждение на кафедре истории России. Первоначальный замысел книги сводился к созданию труда по истории края, с преимущественным описанием истории XVII—XX вв. Большинство авторов имели неплохой задел по теме и работали над написанием текста в отпускное время, в июле-августе 2012 г. К осени полностью

был готов лишь раздел 2 по советской истории края (из трех планируемых разделов), т.е. треть основного текста.

В августе 2012 г. кафедра выиграла конкурс на подготовку книги и получила техническое задание от Межпоселенческой библиотеки Нижневартовского района. Финансирование проекта произошло в сентябре 2012 г. (30%), что позволило авторам съездить в научные командировки и собрать недостающий материал для подготовки рукописи. В авральном режиме коллектив авторов, работая в буквальном смысле днями и ночами, завершил труд, представив 10 декабря 2012 г. рукопись книги зам. главы администрации О.В.Ляпуновой, высказавшей пожелание расширить раздел, касающийся современного положения района. В результате острой полемики руководители проекта (проф. Алексеева и проф. Цысь) предложили написать отдельный, специально посвященный современному Нижневартовскому району, раздел. В конце декабря произошло завершение финансирования проекта (70%).

Так, в книге появился раздел 4 «Современный Нижневартовский район. 2008—2012 гг.». За месяц, включая все праздничные дни января, авторам (проф. В.В.Цысь, проф. Н.В.Сапожникова и доц. О.П.Цысь) пришлось писать раздел 4, часть материалов, отражавших экономическое, социальное, культурное развитие региона, была предоставлена специалистами различных департаментов (за что им отдельная благодарность). Таким образом, книга была завершена к концу января 2013 г., как и предусматривалось договором (срок окончания которого — 31 января 2013 г.) [2. С. 98—102].

Впервые в отечественной науке подготовлен фундаментальный труд «История Нижневартовского района», представляющий собой систематическое изложение истории района со средневековья до наших дней, который позволит всем жителям района познакомиться с его прошлым и настоящим, школьникам и учителям — более качественно изучить региональную историю, а для студентов, аспирантов и ученых станет отправной точкой в исследованиях. Работа над проектом показала, что совместными усилиями ученых и представителей органов местного самоуправления и в дальнейшем возможно создание полезных, наукоемких исследований для округа.

7 июня 2013 г. состоялась Всероссийская научно-практическая конференция, посвященная 85-летию со дня образования Нижневартовского района [4]. В резолюции конференции были отмечены достижения в изучении истории края и обозначена необходимость разработки модели регионального исторического образования.

Таким образом, на сегодняшний день созданы необходимые условия для подготовки фундаментального труда по истории ХМАО — Югры, разработки региональной модели исторического образования, написания учебников для школьников и студентов округа. Дело за органами региональной власти, которая должна сформулировать государственный заказ на решение указанной проблемы и обеспечить его финансирование.

Список источников и литературы

1. Алексеева Л.В., Цысь В.В., Сапожникова Н.В., Цысь О.П., Солодкин Я.Г. История Нижневартовского района / Под общ. ред. Л.В.Алексеевой. Екатеринбург, 2013.
2. Алексеева Л.В. Проект «История Нижневартовского района» // Нижневартовский район в судьбах Югры и России: Мат-лы Всерос. науч.-практ. конф., посвящ. 85-летию со дня образования Нижневартовского района. Нижневартовск, 2013.
3. Вяземский Е.Е., Стрелова О.Ю. Национально-региональный компонент исторического образования: Пособие для учителя. М., 2008.
4. Нижневартовский район в судьбах Югры и России: Мат-лы Всерос. науч.-практ. конф., посвящ. 85-летию со дня образования Нижневартовского района / Под общ. ред. проф. Л.В.Алексеевой. Нижневартовск, 2013.
5. Солодкин Я.Г., Цысь В.В., Алексеева Л.В., Прищепа А.И. Историческая наука Югры — от любительского краеведения к формированию научных школ // Преподавание истории в школе. 2013. № 2. С. 12—16.
6. Филипенко А.В. Главный регион России // Югра. 2005. № 11.

Глава 2

ИСТОЧНИКИ В КУРСЕ ИСТОРИИ ХМАО ПЕРИОДА 1930-х гг.: К ВОПРОСУ О ВИДОВОМ РАЗНООБРАЗИИ

Историческое наследие неделимо. Прошлое равноценно на всех своих этапах, независимо от нашего отношения к тому или иному его периоду. Взаимосвязь времен такова, что минувшее неизбежно влияет на сегодняшний день. Период 1930-х гг. в истории Ханты-Мансийского округа — время радикальных трансформаций, важнейшим фактором из которых стала крестьянская ссылка.

На сегодняшний день историческая наука накопила значительный материал по данной проблеме, но он разбросан по научным монографиям, статьям и малотиражным тезисам конференций, а значит, широкому кругу читателей, в том числе учителям истории округа, недоступен. Сделать достоянием людей ценнейшие сведения о значительности вклада спецпереселенцев в развитие округа — наша профессиональная и гражданская обязанность, и нам, школьным учителям, весьма уместно это осуществить через изучение со старшеклассниками архивных источников на уроках региональной истории.

При отборе архивных документов и материалов для занятий по данной теме необходимо учитывать, что на сегодняшний день уже появилось значительное количество сборников, содержащих документальный материал по истории края, которые могут быть использованы в учебном процессе, поскольку выполнены на высоком профессиональном уровне, репрезентативны по подбору документов и снабжены добротным научно-справочным аппаратом.

В качестве примера можно привести труды курганского историка И.Е.Плотникова, известного своими изысканиями о положении крестьян Зауралья в период коллективизации, раскулачивания и ссылки [6].

В середине 1990-х гг. И.Е.Плотниковым был подготовлен к печати сборник документов, в котором в числе других источников помещены материалы и о сосланных на Север Уральской области крестьянах. Однако в большей степени им уделено внимание ссылке на Севере в другом документальном сборнике, вышедшем в 2004 г. в издательстве Нижневартковского района по инициативе и под редакцией Л.В.Алексеевой [9].

Однако, используя опубликованные материалы, необходимо стараться по возможности не дублировать сборники подобного типа, а представить для изучения школьникам те документы, которые либо не публиковались ранее, либо были опубликованы в изданиях, ныне малодоступных широкому кругу читателей.

В комплексе исторических источников периода 1930-х гг., используемых в изучении курса истории ХМАО в старших классах, выделяются следующие виды:

1. Документы Коммунистической партии (документы высших органов партии: решения съездов, конференций, пленумов).
2. Делопроизводственные материалы государственных учреждений и общественных организаций: организационная и распорядительная документация; протоколы и стенограммы заседаний; текущая переписка; планово-учетная документация; статистика.
3. Статистические документы (учет объектов; учет по отдельным показателям; учет по отдельным отраслям; бюджетные обследования; отчеты: пятилетние, годовые, месячные, декадные; демографическая статистика (обследования, переписи)).
4. Публицистика (речи).
5. Периодическая печать.
6. Источники личного происхождения (мемуары, дневники, письма, обращения, жалобы, просьбы).

Особую ценность составляют рукописи воспоминаний участников и очевидцев крестьянской ссылки, отложившиеся в научных фондах Тобольского городского правозащитного историко-просветительного общества «Мемориал», а также сборник из серии документальных публикаций «Судьба моя — Югра» — «Политические репрессии 1930—1940-х годов в воспоминаниях и личных документах жителей Ханты-Мансийского автономного округа» [7]. Несмотря на фрагментарность выявленного документального комплекса, публикуемые в основном впервые материалы представляют большую историческую ценность. Они существенно дополняют картину политических репрессий, воссоздаваемую на основе управленческого делопроизводства, раскрывают субъективное восприятие событий их очевидцами и участниками.

Часть документов, отражающих процесс ссылки крестьян на Север, выявлена в центральных архивах: Государственный архив Российской Федерации (ГАРФ); Российский государственный

архив экономики (РГАЭ); Российский государственный архив социально-политической истории (РГАСПИ).

Учитывая, что северные районы в рассматриваемый период входили в состав Уральской области, не менее важными для изучения крестьянской ссылки являются документы государственных архивов Урала и Сибири: государственных архивов Свердловской и Тюменской области (ГАСО; ГАТО), Центра документации общественных организаций Свердловской области (ЦДООСО); ГУТО «Государственный архив социально-политической истории Тюменской области» (ГУТО «ГАСПИТО»).

В ГАРФ были изучены документы фонда Р-9479 — «Четвертый специальный отдел МВД СССР. (1931—1934 гг.)» [2. Ф. 9479. Оп. 1с. Д. 2—18]. В основном это переписка ОГПУ (письма, телеграммы), а также различная распорядительная документация — секретные циркуляры, приказы, инструкции ОГПУ полномочным представительством на местах. Эти источники позволяют проследить деятельность репрессивного ведомства, процесс выработки и принятия им решений по спецпереселенцам в динамике, в зависимости от изменяющихся целей политики спецпереселений крестьян.

Основную массу использованных документов составила текущая делопроизводственная документация. Переписка центральных, региональных и местных органов власти, ОГПУ и его Полномочных представительств (ПП) в регионе позволяет выявить реальную ситуацию в деле спецпереселений крестьян на территории Остяко-Вогульского (Ханты-Мансийского) округа.

Особый пласт документации по истории спецпереселенческой политики хранится в бывшем партийном архиве Уральской области — Центре документации общественных организаций Свердловской области (ЦДООСО) [10. Ф. 4. Оп. 9. Д. 218. Л. 7, 183; Ф. 4. Оп. 8. Д. 133. Л. 13; Ф. 4. Оп. 8. Д. 347. Л. 72, 175 и т.д.]. Материалы по спецпереселенцам отложились в ЦДООСО в фонде № 4 «Тобольский окружной комитет ВКП (б)» и ГАСО Ф. Р-88 — «Документы Уральского областного комитета ВКП (б)» [3. Ф. Р-88. Оп. 21. Д. 51, 54, 55, 64, 66 и т.д.]. Кроме того, сравнивая данные документы с материалами деятельности высших партийных и государственных органов (представленных в основном в сборниках документов, опубликованных уже в 1990-е гг.), предоставляется возможность проследить результативность политики в регионе, степень выполнения решений центральных органов.

Различные организационно-распорядительные документы — протоколы заседаний бюро краевых, окружных и районных комитетов партии дают сведения о проведении операций по высылке «кулаков» из той или иной местности, о количестве высылаемых хозяйств, о принятии районами крестьян-спецпереселенцев из других регионов СССР. Эти документы находятся в ГУТО «ГАСПИТО» [4. Ф. 107. Оп. 1. Д. 24. Л. 43, 36; Ф. П-107. Оп. 1. Д. 53. Л. 51; Ф. 107. Оп. 1. Д. 14. Л. 38; Ф. 107. Оп. 1. Д. 37. Л. 26.].

В фондах ГУТО «ГАСПИТО» хранятся уникальные материалы по вопросам регулирования регламентации производственной, социальной сфер жизни спецпереселенцев 1930-х гг.: документы, касающиеся взаимоотношений спецпереселенцев с одной стороны и чрезвычайных органов с другой.

Остановимся на отдельных архивных документах, отражающих крестьянскую ссылку на Север Западной Сибири. Значительное место занимают различного рода решения и постановления, выписки из протоколов заседаний Уралобкома ВКП (б). Примером может служить секретное письмо Уралобкома ВКП (б) в Остяково-Вогульский ОК ВКП (б) от 8 июня 1932 г., в котором под грифом «совершенно секретно» содержится постановление бюро Уралобкома ВКП (б) по вопросу о хозяйственном использовании и культурно-массовой работе среди спецпереселенцев.

Изучая эти документы, следует отметить, что большинство из них носит директивный характер и в основном не отражает действительного положения дел в тех отраслях производства, где были заняты спецпереселенцы.

Довольно крупный блок архивных документов по спецпереселенческой политике — это протоколы совещаний и заседаний, деловая переписка. Эти источники дают возможность гораздо глубже разобраться в истории развития отраслей, в которых были задействованы спецпереселенцы, выяснить многие частные факты: снабжения, зарплаты, хозяйственного обустройства раскулаченных крестьян. Но именно данные документы отличаются наибольшей долей субъективизма.

Большую ценность для исследования самых разнообразных проблем крестьянской ссылки на Север Западной Сибири представляют годовые отчеты предприятий, объединений, трестов округа. Данные отчеты составлялись по единой методике по утвержденным формам,

которые практически не менялись, что позволяет сделать вывод о полной сопоставимости этих источников. Годовые отчеты содержат в основном информацию о темпах хозяйственного освоения той или иной территории; об организации строительства как производственных объектов, так и жилых помещений для спецпереселенцев; выплате зарплаты спецпереселенцам; снабжении; медицинском обслуживании; школьном деле; культурном обслуживании [10. Ф. 4; 4. Ф. 107; 5. Ф. 239; 3. Ф. Р-88.]. К большому сожалению, этих документов в архивах отложилось мало, что вызвано принадлежностью предприятий, в которых были заняты спецпереселенцы, к различным ведомствам, которые многократно реорганизовывались.

В фондах ГУТО «ГАСПИТО» имеется большой комплекс документальных материалов районных исполнительных комитетов, которые в 1930-е гг. являлись ключевыми органами власти.

РИКи осуществляли руководство хозяйственным и социально-культурным строительством; проводили в жизнь декреты, постановления и распоряжения центральных органов власти; руководили деятельностью всех находящихся в пределах района советских учреждений, созывали совещания председателей сельсоветов, издавали обязательные постановления и налагали административные взыскания за нарушения постановлений в пределах территорий Уватского, Сургутского, Тобольского, Чернаковского, Березовского и других районов Севера Западной Сибири.

Все источники, используемые для проведения учебных занятий и во внеурочной работе по региональной истории, в совокупности дают представление о разнообразии документальной базы по данной проблеме и, при соответствующем руководстве учителя, формируют у школьника навыки научной работы с информацией. Сопоставляя сведения об одном и том же событии, изложенные в разных источниках, ученик задумывается о степени их достоверности и информативности, начинает критически относиться к прочитанному, приобретает навыки ведения дискуссии, отстаивания своей точки зрения. В конечном итоге подобного рода умения будут необходимы школьнику независимо от выбранной им профессии, поскольку работа с историческими источниками закладывает общегуманитарные и общегражданские основы личности, формирует критическое мышление.

Фрагменты привлеченных учителем архивных документов при правильной организации учебного занятия дают возможность

учащимся сделать собственные выводы о спецпереселенческой политике, проводимой властью в 1930-е гг., основным из которых является вывод о том, что с момента вхождения Обского Севера в состав Уральской области начинается целенаправленное хозяйственное освоение края силами спецпереселенцев.

Профессионально подготовленные и творчески подходящие к своей работе учителя истории всегда искали пути и способы совершенствования преподавания региональной истории.

Традиционные методы обучения, построенные на запоминании, вопросно-ответном методе обучения (когда в голове учителя всегда есть эталон правильного ответа, т.е. учитель ждет от ученика то, что он хочет услышать, а не личное мнение), иллюстративность должны уйти в прошлое.

Обновление содержания образования сегодня требует новой методики в преподавании региональной истории — активной, несущей высокую степень самостоятельности учащихся.

Преодолеть догматизм преподавания региональной истории можно только в том случае, если всю познавательную деятельность ученика приблизить к методам исследования исторического источника. Добиться этого можно только в том случае, если обучение будет построено на знакомстве с первоисточниками, с «сырым» документальным материалом, на основе новейших методических технологий.

Разумеется, в условиях школы речь может идти лишь об элементах исследовательской работы с историческим источником.

Практика показывает, что самостоятельная работа учащихся с источниками будет более успешной, если в ее основе лежит конкретная программа действий ученика, выстроенная в соответствии с определенной дидактической задачей и содержанием учебного материала, с учетом подготовленности ученика к работе с текстами.

Документ как исторический источник для урока должен соответствовать целям и задачам обучения истории; отражать очевидные, наиболее типичные факты и события эпохи; быть органически связанным с программным материалом; содействовать актуализации исторических знаний, чтобы можно было предложить учащимся познавательные вопросы и задания; быть доступным ученикам по содержанию и объему, интересным; содержать бытовые и сюжетные подробности, позволяющие дифференцировать

обучение, конкретизировать представления учащихся о тех или иных событиях, явлениях, процессах.

Также документ должен оказывать на учащихся определенное эмоциональное воздействие; обладать литературными и научными достоинствами, достаточной информативностью для развития познавательной самостоятельности и заинтересованности, совершенствования приемов умственного труда.

Очень важно также учитывать объем документа, его стилистический язык (доступность понимания) и определенную последовательную «нить», т.е. вызвать заинтересованность учащегося.

Таким образом, смысл обучения состоит в том, что в процессе работы с документальными источниками учащиеся осваивают способ деятельности, а затем они могут перенести его на работу с другой источниковой базой.

Развивающий эффект организованных подобным образом занятий состоит в овладении учащимися общими способами работы с источниками информации, который может быть использован в любой другой исследовательской сфере.

В работе с историческими источниками важно все: какой источник выбрать, как составить вопросы для его анализа, в какой форме провести этот анализ, как организовать его так, чтобы ребята выполняли задания с удовольствием, чтобы у них появилось уважение к источнику и желание вновь обратиться к подобной работе.

Изучив ряд современных методических пособий, доступных каждому учителю, а также вопросы к материалам учебного курса по истории Ханты-Мансийского автономного округа в 11 классах, которые являются частью методического аппарата изучения учебного материала старшеклассниками, можно сделать вывод, что наиболее ценные в практическом отношении предложения по работе с источниками даны в учебно-методическом пособии профессора Л.В.Алексеевой «Работа с одаренными детьми в обучении истории и обществознанию. Вопросы теории и методики» [1], в котором автором предлагается методика изучения исторических документов по уровням.

Первый уровень — репродуктивная деятельность, т.е. получение и обработка информации из источника, второй — преобразующая деятельность (осмысление, сравнение, оценка источников) и третий уровень — творческая деятельность: исследовательская,

дискуссионная, игровая [1. С. 58—60]. К каждому уровню автором приводятся соответствующие типы заданий и виды самостоятельной работы учащихся.

Автор пособия предлагает использовать систему заданий, ориентированных на три уровня познавательной деятельности. Выбор уровней определяется познавательными возможностями ученика и целями обучения.

Первый уровень — воспроизводящий. Предполагает выписки основных понятий, определений, выводов, ответы на поставленные вопросы, требующие уточнения и пересказа текста; заполнение таблицы, схемы по образцу в ходе коллективного разбора документа, ориентированного на понимание текста; составление простого плана и т.д.

Второй уровень — преобразующий. Вопросы и задания могут включать рассказ ученика по документу, сопровождающийся анализом текста, выделением в нем основной идеи, вывода, синтезом положений источника с другим теоретическим материалом (самостоятельный отбор, группировка фактов, идей и привлечение их учеником для раскрытия изучаемой темы); составление развернутого плана, тезисов, конспекта, текстовых таблиц, схем; самостоятельную постановку вопросов к документу; подготовку рефератов, докладов и др.

Третий уровень — творческо-поисковый. На данном уровне учащимся предлагаются познавательные задания, требующие осмысления и сопоставления точек зрения мыслителей, положений нескольких документов; выявления линий сравнения изучаемых явлений и составления сравнительных таблиц, логических цепочек; применения теоретических положений документа для доказательства, аргументирования своей точки зрения, обсуждения дискуссионных проблем; активной поисковой деятельности по сбору материала, его анализу и систематизации по определенной теме, подготовке творческих сочинений, эссе и др. [1. С. 62—63].

Работа учеников с историческим источником постепенно усложняется с учетом их возраста и познавательных возможностей, а также уровня подготовленности. Так, в 5—6 классах используется наиболее простой материал повествовательного и описательного характера, объем его не превышает 10—15 строк, в 7—8 классах растет число анализируемых хозяйственных и юридических

документов, в 9—11 классах все шире привлекаются политические и программные документы.

На уроках региональной истории в 11 классах целесообразно использовать задания, ориентированные на творческо-поисковый уровень познавательной деятельности, на развитие у учащихся умений анализировать, сопоставлять тексты документов, высказывать и обосновывать собственные оценки и суждения по рассматриваемой проблеме.

Среди множества приемов работы для управления качеством овладения учащимися навыками работы с историческими источниками на уроках по региональной истории можно выделить следующие:

- 1) внимательное чтение текста источника;
- 2) определение его главной идеи;
- 3) выявление основных понятий, фактов, имен, дат;
- 4) разбор текста с целью конкретизации описываемого явления;
- 5) анализ аргументации автора;
- 6) постановка собственных вопросов к тексту;
- 7) сопоставление содержания текста с имеющимися у учащихся знаниями, а также с другими источниками;
- 8) формулирование обобщенных выводов, причинно-следственных связей, логической цепи суждений и умозаключений;
- 9) презентация анализа документа в виде сообщения, ответа на вопрос, схемы, таблицы, реферата [1. С. 61].

Не менее важной является подготовка учителем первоисточников к использованию на уроке, которая предусматривает предварительный отбор и педагогическую обработку. Чем больше обработан документ, тем легче он воспринимается учениками и тем меньше трудностей представляет для самостоятельной работы. Педагогически обработать документ — это значит выбрать содержание, используемое на уроке. В случае необходимости учитель видоизменяет документ, не затрагивая его сущности и не допуская тенденциозных изъятий, стараясь сохранить особенности стиля автора, разрабатывает задания по работе с документом. Приступая к работе над документом, учитель объясняет новые для учеников термины и понятия, дает краткую характеристику источнику; говорит, когда и кем он составлен, в каких целях; что ученики узнают из этого документа. Ученики читают документ по частям,

а учитель объясняет необычные для них выражения и фразы, задает вопросы для проверки степени понимания его содержания. Лишь затем осуществляется повторное чтение и разбор документа по частям. Ответы учеников должны быть полными, исчерпывающими, а выводы подтверждены ссылками на документ.

Эффективно сравнение с разных позиций документов, освещающих одно и то же событие. Ученики определяют, чем отличается описание одних и тех же событий. Важно, что и подчеркивает в своей монографии Л.В.Алексеева, чтобы учитель правильно использовал способы работы с историческими источниками по степени сложности ее организации.

Во-первых, это использование документа в процессе изложения учебного материала учителем — его пересказ или цитирование.

Во-вторых, это комментированное чтение с разъяснением преподавателем смысла, терминов, содержания. На этом этапе в работу начинают вовлекаться учащиеся.

Следующей ступенью может быть коллективный разбор источника на основе системы вопросов, поставленных учителем. Ответы выслушиваются и уточняются как самими учениками, так и преподавателем [1. С. 61].

Исследования педагогов-психологов доказывают, что наиболее значимыми для подростка являются коллективная деятельность и мнение сверстников. От учения как функции запоминания необходим переход к учению как процессу умственного развития, позволяющему использовать усвоенное и анализировать. Необходим переход от ориентации на усредненного ученика к дифференцированным и индивидуализированным программам обучения. На наш взгляд, именно групповая работа по разбору источника на основе системы вопросов, поставленных учителем, особенно эффективна на уроках изучения истории Ханты-Мансийского автономного округа в 11 классе, посвященных изучению нового материала на документальной базе.

Методика подготовки и проведения такого урока в 11 классе состоит из следующих этапов:

1. Предварительный этап.

1. Планирование — выделение темы, изучение которой можно построить на документальной базе.

2. Отбор соответствующих документов и, если необходимо, их адаптация к восприятию учащимися.

3. Подготовка раздаточного материала для групп.
4. Предварительное ознакомление школьников с целями урока, с формами работы; формирование групп (оптимальные размеры группы — 4—5 человек).
5. Формирование группы экспертов из учащихся, имеющих хорошие навыки индивидуальной творческой работы (по одному эксперту на каждую группу).
6. Подготовка экспертной группы к работе (ознакомление с документами, раздача творческих заданий, выработка алгоритма деятельности).

II. Работа на уроке.

1. Постановка целей и прогнозирование результата.
2. Организация работы поисковых групп, анализирующих документы:
 - а) раздача материала;
 - б) алгоритмизация деятельности (памятки, вопросы на доске);
 - в) нацеливание ребят на формирование единого группового ответа (с возможными расхождениями во мнениях).
3. Работа с экспертной группой (идет параллельно с групповым анализом):
 - а) проверка выполнения творческих заданий (если они были);
 - б) оценка предварительного анализа документов;
 - в) нацеливание экспертов на комментарии к ответам групп, на выявление недочетов, исправление ошибок.
4. Выступления представителей групп с анализом документов.
5. Подведение итогов.

Для более эффективной работы учащимся предлагается памятка.

Памятка учащимся для работы с историческими источниками:

1. Когда, где и почему появился этот источник? Опишите исторические условия его создания.
2. Кто является автором источника?
3. Кратко изложите содержание прочитанного и сформулируйте основные идеи и факты.
4. Выделите в тексте и выпишите в тетрадь основные исторические факты, определите художественные особенности текста.
5. Обоснуйте, можно ли доверять приведенному фрагменту источника.

6. К каким результатам, изменениям в государстве и обществе привело или могло привести введение этого документа?

7. Придумайте конкретную историю, раскрывающую действие этого документа [8].

Использование на уроках региональной истории и во внеурочное время работы по исследованию источников позволяет сформировать более полные и прочные знания, конкретизировать и углубить их; проиллюстрировать изучаемые явления, обеспечить их доказательность; обеспечить хорошее запоминание учебного материала; развить историческое мышление учащихся, познакомить с методами и принципами научного познания; научить школьников самостоятельно мыслить, делать выводы и обобщения; формировать оценочную деятельность, развивать познавательные возможности, интересы.

Сегодня, на наш взгляд, в основе любой методики лежит мотивация учащихся к получению знаний, умений и навыков. Поэтому важнейшей задачей в преподавании курса истории Ханты-Мансийского округа в старших классах является побуждение учеников к познанию. Здесь на первый план выходят личность учителя и его умение с наибольшей эффективностью использовать ту или иную образовательную технологию.

Список использованных источников и литературы

1. Алексеева Л.В. Работа с одаренными детьми в обучении истории и обществознанию: вопросы теории и методики: Учеб.-метод. пособие. Нижневартовск, 2010.
2. Государственный архив Российской Федерации.
3. Государственный архив Свердловской области.
4. Государственный архив социально-политической истории Тюменской области.
5. Государственный архив Тюменской области.
6. Плотников И.Е. Плоская коллективизация и раскулачивание в Зауралье: Сб. док. Курган, 1995.
7. Политические репрессии 1930—1940-х годов в воспоминаниях и личных документах жителей Ханты-Мансийского автономного округа: Сб. док. / Сост. Е.М.Брагина, Ю.В.Лазарева, Л.В.Набокова. Ханты-Мансийск, 2002.
8. Пять столетий Югры: проблемы и решения, итоги и перспективы: Коллективная монография. Ч. III / Под общ. ред. проф. Л.В.Алексеевой. Нижневартовск, 2013.
9. Раскулачивание в Зауралье (на материалах Тюменского, Ишимского, Ирбитского и Тобольского округов). 1928—1930 гг.: Сб. док. / Сост. И.Е.Плотников; Под ред. Л.В.Алексеевой. Нижневартовск, 2004.
10. Центр документации общественных организаций Свердловской области.

Раздел 4

ОБРАЗОВАНИЕ ЗА РУБЕЖОМ

Глава 1

О НЕКОТОРЫХ ОСОБЕННОСТЯХ СИСТЕМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В КАНАДЕ (НА ПРИМЕРЕ ACADIA UNIVERSITY, WOLFVILLE, N.S.)

Высшие учебные заведения с давних пор играют значительную роль в культурной жизни Канады. Первый университет — Université Laval был основан еще в 1663 г. Сегодня в стране насчитывается около 100 университетов и университетских колледжей. Больше всего вузов расположено в провинциях Онтарио и Британская Колумбия.

Наша задача — рассмотреть особенности системы высшего образования Канады на примере одного из рядовых провинциальных вузов, который, с одной стороны, является типичным учебным заведением, и в то же время может быть признан носителем определенной культурной и политической традиции, формировавшейся на протяжении почти двух столетий.

Одной из старейших провинций Канады, стоявших у истоков независимости, является Новая Шотландия. Всего здесь имеется 12 вузов, включая школу теологии, приравненную к вузу. Из них половина расположена в административном центре — Галифаксе. В соседних провинциях, вместе с Новой Шотландией называемых «Атлантическими», функционирует еще 6 высших учебных заведений: 4 в Нью-Брансуике, по одному в ПЭА и Ньюфаундленде.

В XIX — первой половине XX вв. значительная часть вузов Канады организовывалась религиозными общинами. Новая Шотландия в этом отношении не была исключением. Так, в 1802 г. католической церковью открывается Сэнт-Мэрис в Галифаксе, в 1818 г. англиканской — Далхаузи (Dalhousie University). Несколько позднее, в 1838 г., создается университет Акадии (Acadia University) — первое баптистское высшее учебное заведение в Атлантических провинциях.

Постепенно роль христианских церквей в управлении учебными заведениями снижалась. Хотя в настоящее время не предусмотрено никаких ограничений для абитуриентов по конфессиональному принципу, определенное значение церкви в управлении высшей школой по-прежнему сохраняется. Как департамент университета, при вузе функционирует баптистский Дивинити-колледж, своего рода «духовная семинария», основанная в 1968 г., где обучаются 170 студентов.

Ежегодно в Канаде публикуются рейтинги вузов. Ранжирование осуществляется по трем категориям: 1 — крупные вузы из центров провинций — Торонто, Монреаль, Оттава и т.п.; 2 — вузы с медицинским профилем; 3 — региональные вузы, где преимущественно готовят бакалавров. Среди последних Акадия, как правило, делит 1—2 место в стране. Среди известных выпускников этого вуза можно назвать Charles Huggins, лауреата Нобелевской премии в области медицины и физиологии 1966 г.

Своеобразием отличается система управления университетом Акадии. Во главе учебного заведения стоит совет директоров, который собирается минимум 2 раза в год. В состав совета входит 37 человек. Самую большую группу представляют выпускники — 12 человек, являющиеся своего рода «лобби» вуза в административных, общественно-политических структурах. Срок работы каждого в Совете составляет шесть лет, но каждый год происходит ротация — две кандидатуры обновляются. Еще 9 выдвигаются от баптистской церкви, 6 — от правительства Новой Шотландии, 3 — от факультетов, 2 — от профессорско-преподавательского состава, 3 кандидатуры — от студентов, директор теологического колледжа. Текущие вопросы с 2000 г. находятся в ведении секретариата совета директоров.

Исполнительная власть представлена президентом университета, который избирается на 4—5 лет. С апреля 2009 г. в этой должности состоит 15-й с момента основания вуза президент — Ray Ivany из Кэйп-Бретона (Cape Breton University). Ранее он работал в Гарварде, входил в 50 эффективных руководителей Атлантической Канады.

Процедура выборов президента университета отличается от российской. Она начинается с того, что руководство вуза обращается к специализированной организации, занимающейся привлечением,

наймом персонала (рекрутингом). Та подбирает для конкурса около 100 кандидатов, из которых далее выделяют 20 лучших. Окончательный выбор трех основных претендентов остается за советом директоров. Следующий этап — публичные слушания. В назначенные дни в университетском театре проводится собрание, где присутствуют все заинтересованные стороны, включая студентов, профессоров, вспомогательный персонал, выпускников и др. Для представления предвыборной программы каждому претенденту отводится один день. На открытых слушаниях присутствующие вправе задать любой вопрос. Принять участие в диалоге можно и через Интернет. По итогам публичной защиты программы, с учетом состоявшегося обсуждения, прозвучавших мнений, Комиссия из совета директоров выносит окончательное решение. Предпочтение отдается преимущественно кандидату с ученой степенью, хотя это и не является обязательным правилом. Главный критерий — деловые качества претендента.

Вице-президенты, как и российские проректоры, выдвигаются на должность по предложению президента на конкурсной основе (примерно из 3 кандидатов). Вице-президентов трое: по академическим вопросам, по административным вопросам (в его ведении находятся финансы, общежития, столовая, спортсооружения), по вопросам спортивных и культурных связей с другими вузами (занимается организацией соревнований, поездками команд университета и др.).

Руководящим, регулярно действующим органом образовательной системы вуза является Сенат, собирающийся каждый месяц. В его состав входят 30—40 человек: президент, выборные представители от профессоров и студентов, факультетов, все деканы и директора департаментов. Численность Сената непостоянная. Состав Сената и совета директоров совпадает лишь частично. Сенат ведает вопросами контроля за обучением, утверждением академических программ, осуществляет общее руководство библиотекой, компьютерным центром, занимается организацией помощи студентам и др.

Более сложной является структура финансирования университета. Поступление денежных средств от федеральных властей не предусмотрено. Собственные средства складываются из нескольких источников: 1) бюджет провинции, 2) доходы от вкладов

в ценные бумаги, 3) студенческая плата за обучение. Управление инвестициями, достигающими 30—40 млн. долларов, осуществляется через брокеров в г. Торонто. Из этих сумм идет оплата за коммунальные услуги, предоставляемые университету. Долгое время доходы университета вкладывались в акции военных и табачных компаний, что приносило наибольшую прибыль. Сейчас такой способ зарабатывания денег считается неэтичным. Общий контроль за бюджетом вуза осуществляет совет директоров, но фактически данные функции возложены на одного из вице-президентов. Расходы на обучение хорошо успевающих студентов могут частично компенсироваться из этого источника.

При формировании бюджета университет рассчитывает предполагаемые источники и размеры поступлений. Если в 1990-е гг. доходы от платы за образовательные услуги составляли около 25% бюджета, то теперь их доля возросла до 50%. Оплата за обучение имеет тенденцию к постепенному повышению. На получение степени бакалавра она самая высокая в стране. Во всех других университетах Канады функционирует та же система финансирования.

Всего же годовой бюджет университета Академии составляет около 40—50 млн. долларов, что позволяет установить зарплату президента в 250 тыс. долларов, профессора, имеющего большой стаж работы, — 80—90 тыс. долларов в год.

Вся университетская жизнь протекает в кампусе — своего рода самодостаточном поселении, обеспеченном разнообразной инфраструктурой: от стадиона и театра до почты и фирменного магазина.

В Академии работают следующие факультеты: 1) искусств (Faculty of Arts), 2) теоретической и прикладной науки (Faculty of Pure & Applied Science), 3) профессионального обучения (Faculty of Professional Studies), 4) бизнеса, 5) богословский колледж (Faculty of Theology). Факультеты, объединяющие ряд научных и образовательных направлений, включают в себя несколько департаментов, являющихся, в свою очередь, неким аналогом кафедр российских вузов. Так, факультет искусств имеет в своем составе 12 департаментов: классический, экономики, истории, языков и литературы, социологии, музыки, политических наук, сравнительного религиоведения и др.

Традиционно деканы выбираются преподавателями из своей среды. Решением президента может назначаться только временно исполняющий обязанности декана. Кандидатуры руководителей департаментов выдвигают преподаватели, но окончательный выбор остается за Советом директоров, хотя часто решение зависит и от президента.

В университете Академии работает около 290 преподавателей, из которых 214 являются профессорами, а остальные — лекторами и инструкторами (по данным на 2003—2004 гг.).

Замещение должностей преподавателей (*assistant professor* — аналог старшего преподавателя, *associate professor* — примерно соответствует доценту, *full professor* — собственно профессор по российской классификации) осуществляется на конкурсной основе. Предварительно дается объявление, изучаются присланные резюме, подбирают трех кандидатов, которых вызывают на собеседование. С вновь приглашенным в университет преподавателем заключается договор на три года. По его истечении договор может быть продлен еще на три года. В конце второго срока решается вопрос о заключении постоянного договора. Если таковой подписывается, преподавателя уже не могут уволить, он будет работать на общих основаниях по коллективному договору до пенсии. После каждых шести лет работы преподаватель может взять годовой оплачиваемый творческий отпуск. Коллективный договор перезаключается профсоюзом примерно раз в 3—4 года. Отпуск составляет 30 дней в году. В современной истории университета были случаи забастовок преподавателей, недовольных условиями работы, требовавших повышения зарплаты, дополнительных льгот.

Объем нагрузки профессоров оговаривается в колдоговоре, в соответствии с последней редакцией которого преподаватель должен вести 6 часов лекций и 6 часов лабораторных занятий в неделю в течение одного семестра, 6 часов лекций и 3 часа в неделю лабораторных занятий в течение другого семестра. Кроме того, еще 2—3 часа в неделю отводится на консультации — время которое назначает профессор по своему выбору обычно до или после занятий. Всего же каждый профессор читает примерно 5 курсов в год.

Всего в вузе, по данным на 2013—2014 учебный год, проходят подготовку 3 332 студента-бакалавра и 206 магистров, в том числе 450 иностранцев 60 стран (13% от общего числа студентов),

преимущественно из Китая, Саудовской Аравии и государств Карибского бассейна. Привлечению студентов из-за рубежа руководство вуза уделяет большое внимание. Президент университета не раз с этой целью посещал Китай.

Для получения специальности «Бакалавр искусств» необходимо обучаться четыре года. Однако это только первая ступенька в приобретении профессии. Большинство студентов учится еще два года на «бакалавра образования» или на магистра разных специальностей подготовки.

Таким образом, студент первоначально выбирает лишь общее направление своих интересов — гуманитарное (факультет искусств) или техническое (факультет наук). В рамках этих направлений он может варьировать ход обучения, приобретаемые умения и навыки, переквалифицируясь, например, из филолога в историка или из политолога в религиоведа. Приобретя базовые знания, определившись со своими интересами, студент переходит на следующий уровень.

В частности, чтобы стать, например, школьным учителем, следует пройти углубленную специализированную подготовку с большой долей практик в течение двух лет. Будущему медику необходимо предварительно изучать химию, биологию и получить степень «бакалавра науки». Затем можно продолжить обучение по профилю бакалавра медицины в течение еще четырех лет (в университете Акадии такого профиля нет). Соответственно, только базовая подготовка врача (без ординатуры) в сумме занимает не менее восьми лет.

Все это дает возможность студенту эффективно выстроить индивидуальную траекторию обучения. Если он осознал ошибочность своего выбора уже в процессе обучения, можно в рамках факультета сменить эту траекторию. В результате человек постепенно, более осознанно подходит к избранию профессии. Общество же избавлено от «специалистов», которые, поступив в вуз сразу после школы, не хотят бросать учебу из-за нежелания «терять потраченные годы», служить в армии и др. причинам.

Для выполнения программы обучения студенту необходимо сдать определенное количество экзаменов по курсам выбранной специальности, написать квалификационную итоговую работу (дипломное сочинение), после успешной защиты которой ему

присваивается степень бакалавра with honours. Хотя соискатель диплома бакалавра может и не готовить дипломную работу, если его обучение не будет иметь продолжения.

Студенты не объединяются в группы, как это практикуется в российской высшей школе. Каждый изучает предметы по собственному выбору, поэтому состав групп постоянно меняется. Вся работа ведется через общежитие, кружки, секции по интересам, студенческий профсоюз. Всего же в университете Академии действует более 100 объединений такого рода.

Огромное значение придается работе ассоциации выпускников, включающей около 25 тыс. членов. У ассоциации есть устав, президент, два вице-президента, сотрудник по связям с общественностью, представители в различных департаментах.

Важная особенность высшего образования в Канаде — его платность. Стоимость обучения достаточно высока. В университете Академии стоимость обучения определяется принадлежностью студентов к одной из трех категорий: жители Новой Шотландии, жители других провинций Канады, иностранцы (см. таблицу).

Вид услуг	Стоимость (канад. долларов)		
	Новая Шотландия	Другие провинции	Иностранцы
Плата за обучение (за семестр)	5 630	6 652	12 939
За использование оборудования	568	568	568
За пользование спортивными сооружениями и медпунктом	247	247	247
Медицинская страховка (на год)	—	188	743
Стоматологическая страховка (на год)	120	120	120
Проживание в 1-местном номере (в год)	5 060	5 060	5 060
Питание (в год 7-дневное)	3 950	3 950	3 950
Всего (в год)	22 020	24 252	37 381

Несмотря на очевидные минусы платного образования, в нем есть и определенные преимущества. В частности, необходимость брать, а затем в течение длительного времени выплачивать кредит на обучение, заставляет абитуриента более ответственно подходить к своей профессиональной подготовке в стенах вуза.

Учебный год начинается со 2-й недели сентября. Занятия первого семестра идут до 2-й недели декабря, после чего следуют экзамены — обычно от трех до пяти. После рождественских каникул обучение возобновляется со 2-й недели января и продолжается примерно до 10 апреля. Затем вновь необходимо сдавать экзамены. Департаменты не зависят друг от друга, поэтому экзамены по разным дисциплинам могут проводиться в один и тот же день. Почти все экзамены письменные.

Период с 1 мая и до сентября — время научной работы преподавателей, подготовки студентами научных проектов, повторных занятий для отстающих. По просьбе отстающего ему могут нанять репетитора из числа студентов-отличников для дополнительных занятий. По электронной почте учащиеся регулярно получают информацию о проводимых в вузе мероприятиях.

Особенность системы — развитая обратная связь. В чем она выражается? После чтения каждого курса и сдачи экзамена студенты заполняют анкету из множества пунктов, где оценивают преподавателя по разным критериям. Например, интересуются: как можно оценить по сравнению с другими этот предмет; увеличился ли интерес к предмету после занятий; был ли доступен профессор во внеурочное время; каков объем нагрузки в сравнении с другими дисциплинами; сколько часов во внеурочное время вы тратили на подготовку заданий? и т.п. По каждому пункту предлагается выбрать один из пяти вариантов ответа. Анкета анонимная, стандартная для всех дисциплин. Собранные данные обобщаются и становятся достоянием гласности. Хотя непосредственных негативных последствий для преподавателя отрицательные оценки студентов не несут, но в то же время они дают возможность обратить внимание на допускаемые пробелы, не позволяют расслабляться. Однако это и инструмент давления на профессора со стороны недобросовестных студентов.

По словам преподавателей, в теоретической подготовке советская система высшего образования в целом превосходила канадскую. В практической же части: наличии современного оборудования, финансировании (в том числе, грантовом, выделяемом правительством Канады, провинциальными властями, частными предпринимателями), канадская имеет неоспоримые преимущества.

Ознакомившись с внутренним устройством, некоторыми принципами организации обучения Acadia University, мы выделили несколько его особенностей, на которые необходимо обратить внимание нашим вузам.

1. Развитая обратная связь. Регулярное анкетирование студентов по вопросам качества обучения позволяет отслеживать процесс обучения, устранять пробелы и недостатки, совместными усилиями повышать уровень преподавания.

2. Активная работа по привлечению абитуриентов, умение организовать целый комплекс мероприятий для привлечения будущих студентов, их адаптации к студенческой жизни.

3. Реальная, а не декоративная демократия при организации выборов руководящего состава университета.

4. Активное привлечение к решению различных проблем университета, в том числе к управлению, выпускников вуза, лоббирование выпускниками интересов своего вуза.

5. Гибкая система индивидуальной траектории обучения, что позволяет студентам осознанно подходить к выбору будущей профессии.

6. Большое внимание к организации досуга студентов, наличие больших возможностей, связанных с проведением спортивных мероприятий, кружков, клубов по интересам и т.п.

7. Внимание руководства университета, профсоюза к нуждам преподавателей, предоставление условий для разносторонней и качественной научной работы.

Список использованных источников и литературы

1. International Admissions Officer Acadia University Wolfville NS B4P 2R6 Canada. URL: [//www.acadiau.ca](http://www.acadiau.ca)

2. Acadia University. Calendar 2003—2004. Wolfville, 2003.

3. Информаторы: Джеймс Келвин Перкинс — 12-й президент Acadia University (1981—1993 гг.); Владимир Земляный и Елена Земляная — преподаватели Acadia University; Кэтлин Даун — студентка 3-го курса факультета искусств Acadia University.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Алексеева Любовь Васильевна — доктор исторических наук, профессор, профессор кафедры истории России ФГБОУ ВПО «Нижевартовский государственный университет»

Вяземский Евгений Евгеньевич — доктор педагогических наук, профессор, главный научный сотрудник ФГНУ «Институт содержания и методов обучения» Российской академии образования (г.Москва)

Мошкин Виктор Викторович — кандидат исторических наук, учитель истории, студент магистратуры кафедры истории России ФГБОУ ВПО «Нижевартовский государственный университет»

Салимова Наталья Сергеевна — кандидат исторических наук, преподаватель истории БУ «Нижевартовский социально-гуманитарный колледж»

Святченко Инна Владимировна — студентка магистратуры кафедры истории России ФГБОУ ВПО «Нижевартовский государственный университет»

Сергеева Юлия Юрьевна — аспирант кафедры истории России ФГБОУ ВПО «Нижевартовский государственный университет»

Стрелова Ольга Юрьевна — доктор педагогических наук, профессор кафедры всеобщей и отечественной истории, ФГБОУ ВПО «Дальневосточный государственный гуманитарный университет» (г.Хабаровск)

Цысь Ольга Петровна — кандидат исторических наук, доцент кафедры истории России ФГБОУ ВПО «Нижевартовский государственный университет»

Яковлева Елена Владимировна — студентка 1 курса магистратуры кафедры истории России ФГБОУ ВПО «Нижевартовский государственный университет»

ОГЛАВЛЕНИЕ

Раздел 1. СОВРЕМЕННОЕ ИСТОРИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ В КОНТЕКСТЕ ФГОС

- Глава 1.* Система общего исторического образования в контексте ФГОС и закона «Об образовании в Российской Федерации»: дискуссионные вопросы теории, методологии и педагогической практики 5
- Глава 2.* Проблема содержания учебного предмета «история» в современной России 20
- Глава 3.* Понятие «исследовательская компетентность» и актуальность ее формирования у старшеклассников 44

Раздел 2. СОВРЕМЕННЫЕ СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ ИСТОРИИ

- Глава 1.* Электронные ресурсы в школьном образовании: генезис и современное состояние (на примере курсов истории) 51
- Глава 2.* Использование цифровых образовательных ресурсов в преподавании истории в среднем профессиональном образовании 64

Раздел 3. ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ И ПРЕПОДАВАНИЯ РЕГИОНАЛЬНОЙ ИСТОРИИ

- Глава 1.* Изучение региональной истории в общеобразовательных школах Ханты-Мансийского автономного округа и необходимость создания модели регионального исторического образования 71
- Глава 2.* Источники в курсе истории ХМАО периода 1930-х гг.: к вопросу о видовом разнообразии 85

Раздел 4. ОБРАЗОВАНИЕ ЗА РУБЕЖОМ

- Глава 1.* О некоторых особенностях системы высшего образования в Канаде (на примере Acadia University, Wolfville, N.S.) 97
- Сведения об авторах 106

Изд. лиц. ЛР № 020742. Подписано в печать 22.07.2014
Формат 60×84/16. Бумага для множительных аппаратов
Гарнитура Times. Усл. печ. листов 6,75
Тираж 300 экз. Заказ 1542

*Отпечатано в Издательстве
Нижевартковского государственного гуманитарного университета
628615, Тюменская область, г.Нижевартовск, ул.Дзержинского, 11
Тел./факс: (3466) 43-75-73, E-mail: izdatelstvo@nggu.ru*