

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
ФГБОУ ВО «Нижевартовский государственный университет»

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

Коллективная монография

Часть 6

**Нижевартовск
2019**

УДК 372.894

ББК 74.266.3+63.3(0)р

А 43

Печатается по постановлению Редакционно-издательского совета
Нижевартовского государственного университета

Авторы:

Л.В. Алексеева (разд. 1, гл. 2; разд. 4, гл. 1);
О.А.Бытко (разд. 4, гл. 3); Е.Е. Вяземский,
О.Ю. Стрелова (разд. 1, гл. 1); Н.Л. Гарифуллина (разд. 3, гл. 1);
Г.Ю. Зверева (разд. 2, гл. 3); О.Т. Ковешникова (разд. 2, гл. 2);
О.Т. Ковешникова, К.И. Мирошникова (разд. 2, гл. 4);
С.В. Миронычев (разд. 4, гл. 2); В.В. Мошкин (разд. 2, гл. 1);
Н.С. Салимова (разд. 3, гл. 2)

Рецензенты:

д-р ист. наук, профессор кафедры гуманитарно-экономических
и естественнонаучных дисциплин филиала Тюменского
индустриального университета в г. Нижневартовске *В.Я. Мауль;*

канд. ист. наук, преподаватель Нижневартовского
социально-гуманитарного колледжа *Н.С. Салимова*

**А 43 Актуальные проблемы преподавания истории и общественно-
вознания в образовательных организациях различных типов :**
коллективная монография. Ч. 6 / отв. ред. д-р ист. наук, проф.
Л.В. Алексеева. – Нижневартовск: НВГУ, 2019. – 162 с.

ISBN 978-5-00047-504-1

Коллективная монография является результатом научных исследований и обобщения опыта преподавания профессоров, доцентов, преподавателей средних специальных учебных заведений, а также учителей общеобразовательной школы, студентов магистратуры.

Издание адресовано специалистам – историкам, педагогам, преподавателям исторических факультетов вузов, учителям истории и обществознания, студентам-историкам, а также всем тем, кто интересуется проблемами современного образования, теории и методики обучения истории и обществознания.

ББК 74.266.3+63.3(0)р

ISBN 978-5-00047-504-1

© НВГУ, 2019

СОДЕРЖАНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ.....	5
Раздел 1. СОВРЕМЕННОЕ ИСТОРИКО- ОБЩЕСТВОВЕДЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ: ПРОБЛЕМЫ И ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ	7
Глава 1. Предметная концепция и детализация предметных результатов обучения истории как инструменты обновления содержания общего образования.....	7
Глава 2. Об опасностях и последствиях фальсификации отечественной истории для подрастающего поколения и их преодолении.....	26
Раздел 2. ПРЕПОДАВАНИЕ ИСТОРИЧЕСКИХ И ОБЩЕСТВОВЕДЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ.....	49
Глава 1. Современные отечественные исследователи о методике работы с документами на уроках истории	49
Глава 2. Портрет исторического деятеля на уроках истории	54
Глава 3. Повышение качества знаний старшеклассников по истории средствами лекционно-семинарско-зачетной технологии	66
Глава 4. Сущность морально-этических понятий и пути их формирования в обучении обществознанию.....	87
Раздел 3. ПРЕПОДАВАНИЕ ИСТОРИИ И СОЦИАЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН В КОЛЛЕДЖАХ	104
Глава 1. Проектная технология в работе современного преподавателя истории.....	104
Глава 2. Формирование исторических представлений у слабослышащих студентов учреждений профессионального образования средствами онлайн-курса «iSpring Suite»	112

Раздел 4. РЕГИОНАЛЬНАЯ ИСТОРИЯ: ВОПРОСЫ ТЕОРИИ, МЕТОДИКИ И ПРАКТИКИ.....	118
Глава 1. Отражение прошлого края в годы мировых войн в учебнике истории Ханты-Мансийского округа: проблемы содержания в контексте подготовки новой учебной книги для школьников	118
Глава 2. Теоретико-методические основы проектирования элективного курса «Основы демографии (на примере историко- демографической характеристики населения Нижевартковского района 1939–1945 гг.)»	136
Глава 3. Курс по выбору «Повседневная жизнь тюменцев в годы Великой Отечественной войны» для студентов-историков Нижевартковского государственного университета.....	153
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ.....	161

ПРЕДИСЛОВИЕ

Уважаемые читатели!

Представляем вашему вниманию шестой выпуск коллективной монографии «Актуальные проблемы преподавания истории и обществознания в образовательных организациях различных типах», выпускаемой на кафедре истории России Нижневартковского государственного университета.

В очередном томе четыре тематических раздела. В первой главе первого раздела «Современное историко-обществоведческое образование в России: проблемы и тенденции развития» помещена совместная статья профессоров Е.Е. Вяземского (г. Москва) и О.Ю. Стреловой (г. Хабаровск), посвященная актуальной проблеме подготовки предметной концепции и детализации предметных результатов обучения истории как инструментов обновления содержания общего образования. Во второй главе представлен материал профессора Л.В. Алексеевой (г. Нижневартовск) об опасностях и последствиях фальсификации истории для подрастающего поколения и способах их преодоления.

Второй и третий разделы монографии содержат работы, в которых нашли отражение вопросы преподавания исторических и обществоведческих дисциплин в общеобразовательной школе и колледжах (методика работы с документами, методика работы с портретом, приемы формирования морально-этических понятий, использование проектных технологий и онлайн-обучения). Среди авторов статей – постоянные участники данного коллективного проекта: доцент О.Т. Ковешникова (г. Волгоград), кандидат исторических наук, учитель истории В.В. Мошкин (п. Зайцева Речка, Нижневартовский район ХМАО), кандидат исторических наук, преподаватель Нижневартковского социально-гуманитарного колледжа Н.С. Салимова (г. Нижневартовск), преподаватель Златоустовского индустриального колледжа Н.Л. Гарифуллина (г. Златоуст, Челябинская область), учитель истории МОСШ № 2 г. Нижневартовска Г.Ю. Зверева (г. Нижневартовск).

Четвертый раздел включает материалы, предметом которых является изучение и преподавание региональной истории. На материалах Ханты-Мансийского автономного округа Л.В. Алексеева

исследует вопрос об отражении прошлого края в годы мировых войн в действующем учебнике истории Ханты-Мансийского округа. Автором рассматриваются проблемы содержания в контексте подготовки новой учебной книги для школьников. О.А. Бытко (г. Нижневартовск) представила результаты исследования по разработке элективного курса для студентов-историков по региональной истории.

Впервые в коллективной монографии опубликованы результаты методических исследований студентов-магистрантов: К.И. Мирошниковой (г. Волгоград) и С.В. Миронычева (г. Нижневартовск).

Благодарим всех авторов за предоставленные материалы, которые, будем надеяться, окажутся востребованными читателями, и выражаем надежду на дальнейшее плодотворное сотрудничество.

Профессор Л.В. Алексеева

РАЗДЕЛ 1

СОВРЕМЕННОЕ ИСТОРИКО- ОБЩЕСТВОВЕДЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ: ПРОБЛЕМЫ И ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ

ГЛАВА 1

Е.Е. Вяземский, О.Ю. Стрелова

ПРЕДМЕТНАЯ КОНЦЕПЦИЯ И ДЕТАЛИЗАЦИЯ ПРЕДМЕТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧЕНИЯ ИСТОРИИ КАК ИНСТРУМЕНТЫ ОБНОВЛЕНИЯ СОДЕРЖАНИЯ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

E.E. Vyazemsky, O.Yu. Strelova

SUBJECT CONCEPT AND DETAILED SUBJECT RESULTS OF SCHOOL HISTORY AS TOOLS OF UPDATING THE CONTENT OF GENERAL EDUCATION

Аннотация. В контексте требований общества и государства к систематическому обновлению содержания общего образования проанализированы итоги всероссийских совещаний и конференций, посвященных качеству историко-культурного стандарта, противоречиям в реализации Концепции нового УМК по отечественной истории и запросу на единую концепцию учебного предмета «История». Другим направлением обновления содержания общего образования в 2017–2018 гг. была разработка альтернативных проектов детализации предметных результатов обучения истории. Их научно-методические основы также проанализированы и оценены в связи с проблемами качества исторического образования школьников и профессионального развития педагогов. В итоге авторы сформулировали условия конструктивного влияния детализированных предметных результатов на обновление содержания общего образования и предложили подходы к разработке концепции учебного предмета «История».

Ключевые слова: обновление содержания общего образования; предметные концепции; предметные результаты обучения истории; Федеральный государственный образовательный стандарт общего образо-

вания; историко-культурный стандарт; Концепция нового учебно-методического комплекса по отечественной истории.

Abstract. In the article are analyzed the results of Russian Federation conferences on contradictions of the historical and cultural standard on national history and request for a unified concept of “History”. The problem is considered in the context of society and state’ requirements to systematical updating the content of general education. Another direction of updating the content of general education in 2017–2018 were alternative projects of detailed subject results of school history. Their scientific and methodical foundations are also analyzed and evaluated in connection with problems of school history education’ quality and professional development of teachers. As a result, the authors formulated the conditions for constructive influence of detailed subject results on updating the content of general education and suggested approaches to creating a concept of school history.

Key words: updating the content of general education; subject concepts; subject results of history education; The Federal State Educational Standard of General Education; The Historical and Cultural Standard; The Concept of New Educational and Methodical Complex on National History.

В истории общего исторического образования 2018-й год отмечен новой волной дискуссий об историко-культурном стандарте (далее – ИКС) и альтернативными проектами конкретизации предметных результатов обучения истории. «Герои года», однако, не были неожиданностью для тех, кто следит за повесткой всероссийских совещаний и съездов учителей истории, а также за публикациями в ведущих научно-методических журналах: «Преподавание истории и обществознания в школе» [8; 9] и «Преподавание истории в школе» [2–7].

В коллективной монографии «Актуальные проблемы преподавания истории в образовательных учреждениях различных типов» под редакцией профессора Л.В. Алексеевой из года в год печатаются материалы, посвященные проблемам проектирования содержания учебного предмета «История» в современной России [15], реализации требований ФГОС ОО к результатам общего образования в школьных курсах истории [16], обновления содержания и структуры исторического образования в российской школе [10].

Потребность в теоретико-методических дискуссиях такого плана объясняется тем, что в государственных документах обра-

зовательной политики РФ подчеркивается необходимость реализации «комплекса мер, направленных на *систематическое обновление содержания общего образования* на основе результатов мониторинговых исследований и с учетом современных достижений науки и технологий, изменений запросов учащихся и общества, ориентированности на применение знаний, умений и навыков в реальных жизненных условиях; нормативно-правовое закрепление положения о корректировке федеральных государственных образовательных стандартов общего образования... при наличии научного обоснования необходимости такой корректировки в соответствии с приоритетами научно-технологического развития Российской Федерации и планом реализации Стратегии научно-технологического развития Российской Федерации» [12].

1. Предметная концепция: одна или несколько?

Универсальным инструментом обновления содержания общего образования в современной России должны стать так называемые «*предметные концепции*». Первой в 2013/14 г. была подготовлена Концепция нового учебно-методического комплекса по отечественной истории [11], а точнее – историко-культурный стандарт, разработанный в соответствии с поручением президента Российской Федерации В.В. Путина (от 21 мая 2012 г. № Пр.-1334). Включающая ИКС Концепция нового учебно-методического комплекса по отечественной истории была утверждена спустя полтора года на расширенном заседании совета Российского исторического общества 30 октября 2013 г.

По замыслу разработчиков, ИКС содержал «принципиальные оценки ключевых событий прошлого, основные подходы к преподаванию отечественной истории в современной школе с перечнем рекомендуемых для изучения тем, понятий и терминов, событий и персоналий». В течение 2015/16 г. были подготовлены три новых «линейки» учебников по истории России для 6–10-х классов (гриф «ИКС» на обложке всех элементов новых УМК стал своеобразной «визитной» карточкой этих учебников). Но Министерство образования и науки РФ специальным письмом разрешило школам еще несколько лет использовать «старые» учебники, т. е. с грифом «ФГОС» [15].

Новый этап педагогической дискуссии начался еще в 2017 г. Вопрос о подготовке предметных концепций по истории и обществознанию был поставлен на секции «История. Обществознание» во время всероссийской конференции по результатам мониторинга реализации концепций учебных предметов (предметных областей), состоявшейся в Российской академии образования (г. Москва, 2 октября 2017 г.). Участники секции (представители общественно-профессиональных сообществ, педагогические работники, специалисты органов управления образованием субъектов РФ) приняли резолюцию, в которой признали актуальной задачей корректировку плана «дорожных карт» по разработке и внедрению обеих концепций.

В связи с учебным предметом «История» участники секции отметили, что:

- концепция преподавания истории как учебного предмета в школах Российской Федерации до сих пор не разработана;
- Концепция нового учебно-методического комплекса по отечественной истории может рассматриваться только как основа и исходный компонент интегративной Концепции преподавания в школах России учебного предмета «История»;
- не ясен правовой статус Концепции нового учебно-методического комплекса по отечественной истории (включающей историко-культурный стандарт), а между тем в регионах страны эти документы воспринимаются педагогами как нормативные [2].

В октябре 2018 г. при поддержке Министерства просвещения РФ состоялась всероссийская конференция «Реализация концепций школьного образования по различным учебным предметам (предметным областям) с учетом изменений ФГОС» и семинар для экспертного педагогического сообщества по теме: «Особенности реализации и перспективы развития концепций преподавания отдельных учебных предметов (предметных областей)».

Результаты дискуссии и предложения по реализации и развитию концепций преподавания учебных предметов «История» и «Обществознание» обобщены в аналитическом материале Е.Е. Вяземского и А.А. Сорокина [7]. Группа экспертов пришла к мнению, что стратегическим остается вопрос о доработке и со-

вершенствовании нормативно-правовой базы историко-обществоведческого образования. Причем на этот раз список замечаний к ИКС оказался шире и четче всех предыдущих:

- ИКС разработан только по курсу отечественной истории. Аналогичный стандарт по курсу всеобщей истории разрабатывался в 2015 г., но не был принят и не прошел процедуру утверждения;

- по своему характеру он не является концепцией исторического образования школьников, а представляет собой детализированный даже не минимум, а возможный максимум содержания исторического образования;

- перегружен дидактическими единицами и не предполагает дифференциации содержания по уровню сложности в соответствии с возрастом учащихся, не обеспечивает педагогических условий для введения двухуровневого (базового и профильного) исторического образования.

В декабре 2018 г. вопросы совершенствования Концепции нового УМК по отечественной истории, разгрузки ИКС, принятия Концепции нового УМК по всеобщей истории и, в конечном итоге, целостного подхода к концептуализации учебного предмета «История» остро звучали в выступлениях делегатов Всероссийского совещания учителей истории и обществознания. Однако критические оценки ИКС и предложения по разработке единой предметной концепции скрылись в обтекаемых формулировках резолюции этого форума:

- проанализировать опыт внедрения историко-культурного стандарта и наметить дальнейшие пути его совершенствования;
- в рамках этой задачи рассмотреть проблему синхронизации курсов отечественной и всеобщей истории;
- рассмотреть вопросы согласования ФГОС и федеральных стандартов с включением планируемых предметных результатов по истории и вопросы, касающиеся уточнения перечня предметных умений учащихся для каждого класса;
- обеспечить участие преподавательского сообщества в обсуждении актуальных вопросов организации и дальнейшего внедрения ИКС и совершенствования преподавания истории в школе [14].

Таким образом, в настоящее время проблема обновления содержания общего исторического образования с помощью предметных концепций обсуждается в параллельных дискурсах:

- в первом она нацелена на разработку целостной концепции исторического образования школьников / учебного предмета «История» / преподавания истории в школе и т. п. (объект концептуализации в разных дискуссиях формулируется по-разному);
- во втором – только на совершенствование ИКС по отечественной истории без четко определенных целей и параметров.

Пока страсти накаляются, обобщим итоги пятилетнего «господства» историко-культурного стандарта по двум направлениям.

1. Организационные проблемы реализации ИКС в условиях ФГОС ОО, концентрической структуры общего образования и двух школьных курсов (отечественной и всеобщей) истории:

1) курс отечественной истории «в индивидуальном порядке» перешел с концентрической на линейную структуру общего образования; курс всеобщей истории официально (ФГОС ОО) остается в концентрической структуре, но вынужден приноравливаться к линейности своего партнера;

2) содержание курса по истории России разработано в ИКС для 6–10-х классов. В планах разработчиков был «системный курс “Россия в мире” (базовый уровень)» для 11 класса. Этот курс был заявлен в ФГОС общего среднего образования, но так и не был реализован. До настоящего времени педагогической общественности не представлено никаких официальных предложений по изучению истории в 11 классе. (В резолюции Всероссийского совещания (12.12.2018 г.) предложено в старшей школе разделить программу по истории на базовый и профильный уровни для организации учебного процесса в профильных гуманитарных классах; на базовом уровне завершить школьный курс истории в середине 11 класса (XX в.), далее – курс «Современная история России»; на профильном уровне уделить особое внимание преподаванию отдельных вопросов, в том числе – «трудных вопросов» отечественной истории в формате модульной программы [14]);

3) проект аналогичной концепции для курса всеобщей истории, который до ИКС был синхронизирован с курсом истории России, до сих пор не утвержден Министерством просвещения

РФ; поэтому издательства учебной литературы готовы, но не могут выпустить обновленные учебники; учителя и методисты вынуждены самыми разными способами приспособлять разные УМК (линейные и концентрические) друг к другу;

4) поскольку ГИА и ЕГЭ по истории были рассчитаны на прежнюю, концентрическую структуру исторического образования и стандарт первого поколения (ФК ГОС, 2004 г.), то в последние год-два возникают проблемы с содержанием КИМ и их синхронизацией в тех школах и регионах, где поспешили сразу перейти на ИКС в 6–8-х классах;

5) еще только предполагается привести содержание КИМ ГИА (ОГЭ и ЕГЭ) в соответствие с ИКС. Проектирование новых контрольно-измерительных материалов осложняется тем, что до настоящего момента процесс конкретизации содержания ФГОС для основной и средней школы, включая учебные предметы «История» и «Обществознание», не завершен. Детализированные версии ФГОС для основной и средней школы еще не утверждены.

2. Ценностно-целевые и содержательные проблемы внедрения историко-культурного стандарта в процесс обучения истории в основной и старшей школе:

1) ИКС создавался как «научная основа содержания школьного исторического образования», поэтому все девять разделов «От Древней Руси...» до «Российская Федерация в 1991–2012 гг.» написаны в одном стиле и «академическим языком». Авторы ИКС не скрывали, что о возрастных психолого-педагогических особенностях учащихся 6–10-х классов они не думали. Разрешить это противоречие разработчики поспешили, приставив к ИКС собственно педагогическую часть – Концепцию нового УМК по отечественной истории, в которой кратко охарактеризован образовательный потенциал школьного курса истории, его методологические основы и признаки «современного учебника истории» и т. п. Именно последним, по мнению разработчиков ИКС и Концепции в целом, надлежит содействовать обновлению содержания исторического образования, но по указанным выше причинам сейчас это возможно только в курсе отечественной истории;

2) огромные перечни предметных единиц, терминов, персоналий, источников, событий/дат спровоцировали большие объемы параграфов в учебниках истории. Школьники «цифровой эпохи»

не мотивированы и не в состоянии осваивать «тонны» фактографических и теоретических сведений, включенных в ИКС. Бóльшим авторитетом и ориентировкой в делении учебного материала на основной и дополнительный для педагогов и школьников служат КИМы. Фактически КИМы ГИА (ОГЭ и ЕГЭ), вопреки логике и ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», выполняют роль стандартов, регулирующих содержание общего образования;

3) отвечая на вызовы информационной революции, новые учебники истории превращаются в «многокомпонентные носители информации», но авторский текст, привязанный к ИКС, продолжает быть для учителей и школьников главным источником и средством конструирования содержания учебного занятия;

4) слабее в образовательном процессе реализуются требования Концепции к современному учебнику истории как «средству развития познавательной деятельности и ресурсу личностного становления учеников». Учебное содержание осваивается школьниками преимущественно на предметном уровне, меньше – на метапредметном и личностном. С одной стороны, потому что в учебниках недостаточно заданий на формирование и диагностику комплексных результатов общего образования; с другой – для погружения в идеологию новых учебников нужна системная теоретическая и практическая подготовка и профессиональная переподготовка педагогов, прежде всего, в психолого-педагогической и предметно-методической сферах;

5) в приложении к ИКС был составлен перечень «Трудных вопросов истории России», в преподавании которых учителя якобы «сталкивались с недостатком материалов и достоверной информации о некоторых сложных исторических вопросах». В этой логике новые УМК по отечественной истории были дополнены тематическими модулями и справочными материалами, историко-информационными лекциями и вебинарами для педагогов и школьников. В итоге «трудные вопросы» не стали пространством актуализации смыслов изучения прошлого, «ремесла историка» и «диалога культур»; вопросы ценности исторического познания и нравственного значения для воспитания гражданской идентичности российской молодежи фактически не поднимаются. (В этом пункте резолюция Всероссийского совещания учителей истории и

обществознания (12.12.2018 г.) ограничилась предложением создать модуль «Трудные вопросы» для профильного и общего уровня изучения истории в старшей школе, сохранив их информационно-предметную функцию в историческом образовании школьников [14]);

6) важными ресурсами гуманизации содержания исторического образования школьников в Концепции нового учебно-методического комплекса по отечественной истории, наряду с другими, должны были стать историко-антропологический и историко-культурологический подходы к изучению прошлого. Но первый – вместо новых подходов к реализации содержательной линии «Человек в истории» – «слился» в безликие списки персоналий в конце каждого раздела ИКС, а второй – вместо серьезных педагогических инноваций по линии «Культурное пространство» – в перечни культурных объектов и направлений культурной политики России на разных этапах истории;

7) к другому ресурсу обновления содержания исторического образования и формирования единого культурно-исторического пространства страны можно было бы отнести положение Концепции о «российской истории как истории всех территорий, стран и народов, которые входили в состав нашего государства в соответствующие эпохи» [11, с. 3]. Но ни в ней, ни в ИКС содержательная линия «История России через историю регионов» не разработана. Фактически в субъектах РФ региональные УМК и учебные модули создаются в рамках классического краеведения или на основе традиций, сложившихся в 1990-е гг. (резолюция Всероссийского совещания учителей истории и обществознания (12.12.2018 г.) и в этом пункте не отвечает на вызовы времени, воспроизводя давно очевидное: «Совещание подчеркнуло важность изучения в школе истории регионов Российской Федерации и их роли в истории России в гражданском воспитании на примере региональной истории и понимания учениками глубины и многообразия исторического развития России и вклада регионов в общие достижения и успехи. Совещание считает необходимым уделить особое внимание синхронизации в школьном курсе общей и региональной истории») [14].

2. Условия конструктивного влияния предметных результатов обучения истории на содержание исторического образования школьников

В классической формуле содержание во взаимодействии с другими факторами, такими как цели, познавательные возможности учащихся, деятельность учителя и школьников, определяет результативность процесса обучения [1, с. 67–69]. В последние годы, после экспертной оценки стандартов второго поколения (ФГОС ОО) как «недостаточно конкретизированных», связи между факторами стали рассматриваться как двусторонние. Оказалось, что стандарты не содержали необходимых ориентиров для школ, создающих свои образовательные программы, и, что особенно существенно, для разработчиков разных контрольно-измерительных материалов. Не лучше обстояло дело и с проблемой воспитания школьников. Предположения о том, что педагогический коллектив каждой школы сможет разработать полный пакет оригинальных образовательных и воспитательных программ, оказались идеалистическими.

Президент РФ 15 декабря 2014 г. дал поручение Министерству образования и науки РФ организовать работу по детализации требований ФГОС НОО и ФГОС ООО к результатам освоения основной образовательной программы по всем учебным предметам (предметным областям).

Обратим внимание на особенности детализации требований ФГОС к предметным результатам освоения обучающимися основной образовательной программы по учебному предмету «История» [4].

Во-первых, в действующей редакции ФГОС содержание, в том числе исторического образования, не регламентировано. Возникло противоречие: если содержание образования не задано, не стандартизировано, то на какой основе должны формулироваться предметные результаты обучения истории? Как осуществлять отбор учебного исторического материала, необходимого для достижения планируемых результатов? В этой связи разработка дидактических единиц содержания исторического образования и группировка их в тематические блоки для целенаправленной детализации

зации предметных результатов представляется важной и конструктивной.

Во-вторых, реализация ФГОС ОО вызвала следующий эффект: на учителей и администрацию общеобразовательных организаций стали возлагаться совершенно не свойственные им функции (или функции, к которым они не подготовлены). Имеется в виду разработка основной образовательной программы (ООП), рабочих программ по предметам, программ формирования универсальных учебных действий и т. п. В ситуации с учебным предметом «История» дополнительные сложности возникают в связи с тем, что принятый в 2014 г. ИКС по отечественной истории стал еще одним документом, помимо Фундаментального ядра содержания образования, рабочих программ издательств, допущенных к подготовке УМК по истории, предъявляющим содержание исторического образования. У учителей истории, как показывает опыт, возникают сложности в соотнесении программных документов всех уровней, в адаптации заданных образцов к собственным рабочим программам по курсам отечественной и всеобщей истории. Для такого рода учебно-методической работы педагогическому сообществу необходимы четкие ориентиры, однозначно понимаемые всем сообществом. Такими ориентирами могут выступать детализированные требования ФГОС к предметным результатам общего исторического образования, уточненные по ступеням и годам обучения, а также в связи со стандартизированным содержанием базовых исторических знаний и умений.

В-третьих, процесс изучения истории не может не предполагать активного взаимодействия школьников с современной информационно-образовательной средой, поэтому важно научить их работать с разнообразными источниками исторической информации, а не только с учебными. Особого внимания требует помощь школьникам в поиске и верификации интернет-источников. Эти информационно-образовательные сюжеты должны тоже найти отражение в системе предметных результатов обучения истории.

В-четвертых, у учителей есть объективная сложность в реализации системно-деятельностного подхода к учебному предмету «История», поскольку логика освоения исторического содержания и логика овладения предметными умениями разные. Поэтому в пропедевтическом и в систематических курсах всеобщей и оте-

чественной истории важно выстроить систему предметных умений с поступательным усложнением приемов и источников познавательной деятельности обучающихся от начальной к основной и старшей школе.

Детализацию требований ФГОС к предметным результатам обучения истории разумно провести, ориентируясь в первую очередь на познавательные интересы и профессиональные потребности основных субъектов образовательного процесса – обучающихся, родителей и учителей.

Школьникам единые детализированные требования к результатам обучения позволят легче адаптироваться при переезде в другие регионы или изменении общеобразовательной организации. При этом условия обучающиеся смогут легче выстраивать индивидуальную образовательную траекторию (что актуально для детей с особенностями развития; одаренных детей, переходящих на экстернат, домашнее обучение и другие формы индивидуализации обучения). Детям будут понятнее требования педагогов, и они смогут лучше подготовиться к итоговой аттестации.

Родителям детализация требований к предметным результатам позволит адекватно оценивать успешность своих детей, их достижения и трудности в овладении основной образовательной программой.

Педагогам детализация даст модельную матрицу для проектирования образовательного процесса, конкретизирует и консолидирует разрозненные и разбросанные по разным нормативным и иным документам требования к уровню подготовки обучающихся по учебному предмету «История».

Кроме этого разработка детализированных требований позволит педагогам-историкам в начальной, основной и старшей школе:

- сформировать *целостное представление о предметных результатах общего исторического образования* как о сложных и многоуровневых педагогических конструкциях, состав которых на каждом этапе и ступени образования обусловлен возрастными познавательными возможностями обучающихся, особенностями учебного содержания пропедевтических и систематических курсов отечественной и всеобщей истории;

– *вникнуть в структуру и содержание предметных результатов*, которые в ФГОС и Примерных программах основного / среднего общего образования (ПООП ООО / СОО) определены в самом общем виде: без четкого деления на результаты изучения истории на эмпирическом и теоретическом уровнях обучения, на соответствующие им формы знаний, виды познавательных умений, критерии проверки и оценки учебных достижений;

– *развивать компетенции в сфере целеполагания*, т. е. умения формулировать целевую установку учебного занятия в соответствии с возрастными познавательными возможностями обучающихся, особенностями конкретного учебного содержания и планируемыми предметными, метапредметными и личностными результатами общего образования;

– *формировать компетенции в сфере проектирования содержания учебного материала*, т. е. умения отбирать и адаптировать учебный материал, привлекать дополнительные источники исторических знаний, ориентируясь на достижение конкретных, в том числе предметных результатов, сформулированных в целевой установке рабочей программы и сценариев уроков истории;

– *совершенствовать компетенции в сфере организации познавательной деятельности школьников*, т. е. умения организовывать и сопровождать познавательную деятельность школьников, создавая условия для развития устойчивого интереса к познанию истории и позитивного отношения к «ремеслу» (профессии) историка;

– *обновлять знания и опыт в сфере методики обучения истории*, в том числе умения применять готовые методические рекомендации и УМК, адаптируя их к конкретной педагогической ситуации, разрабатывать новые познавательные задания, педагогически обрабатывать дополнительные информационные ресурсы, готовить нестандартные формы учебных занятий и т. п.;

– *освоить способы диагностики результатов обучения истории*, включая соотнесение познавательных и контрольно-проверочных заданий с конкретными компонентами предметных результатов обучения истории; усовершенствование заданных и создание новых средств для диагностики индивидуальных достижений учащихся и их проблем в овладении историческими

знаниями и умениями, в удовлетворении своих познавательных потребностей и т. п.

Главным условием эффективности процесса обновления содержания образования является единство концептуально-методологических и научно-дидактических подходов к детализации предметных результатов, моделям их разработки, предъявления и реализации в программно-методических материалах и учебно-методических пособиях по всем учебным предметам или, как минимум, внутри одной предметной области.

Когда в конце 2017 г. по заказу Министерства образования и науки РФ был подготовлен проект детализированных предметных результатов по учебному предмету «История» (Е.Е. Вяземский, Л.Н. Алексахина, О.М. Хлытина), то он был не просто опубликован в открытой печати [6], но и сопровождается следующими пояснениями:

- основу требований к предметным результатам освоения базовой образовательной программы по истории составляют положения ФГОС основного общего образования (2010 г.), ИКС по отечественной истории (2014 г.);

- предметные результаты изучения учебного предмета «История» на уровне основного общего образования ориентированы на применение знаний и умений в учебных ситуациях и реальных жизненных условиях;

- проект состоит из двух частей: «Общий перечень предметных результатов» и детализированные на его основе перечни предметных результатов по годам обучения, но без внутреннего распределения по курсам отечественной и всеобщей истории;

- «Общий перечень предметных результатов» базируется на структуре историко-познавательной деятельности школьников, предопределенной логикой и системой процедур научного исторического познания (описание – анализ – объяснение – оценка), и включает перечень действий, определяющий типологию учебных задач;

- в детализированной части проекта предметные результаты сформулированы по годам обучения в сочетании содержательных и деятельностных компонентов (требования излагаются в соответствии с общей структурой подготовки школьников по истории

и, вместе с тем, применительно к содержанию изучаемых в данном классе разделов курсов истории) с ориентацией на происходящее от класса к классу продвижение учащихся в овладении как знаниями, так и общеучебными и предметными умениями. Этим обеспечивается баланс между обобщенными формулировками целей изучения истории в действующей версии ФГОС основного общего и среднего общего образования, которые сложны для педагогической диагностики и оценивания, и однозначностью описания образовательных результатов изучения школьниками предмета «История»;

– система предметных результатов изучения истории предполагает уточнение перечня предметных умений, выступающих связующим звеном между планируемым результатом и видами познавательных заданий, с помощью которых он может быть достигнут и проверен.

Таким образом, выстраивается цепочка:

(1) *планируемые результаты* изучения предмета «История», представляющие собой систему способов предметной историко-познавательной деятельности – (2) комплекс *умений*, отражающий систему действий с учебным материалом – (3) система познавательных *заданий*, ориентированных на формирование и (или) диагностику сформированности конкретных учебных действий по итогам изучения темы, раздела, курса или всех школьных курсов истории.

Теоретическая и инструментальная четкость данного проекта обусловила его апробацию на ближайших курсах повышения квалификации учителей истории [17]. Практические занятия показали, что у педагогов возникают проблемы с определением (идентификацией) заданий на формирование и проверку конкретных предметных результатов в учебниках истории, поскольку методический аппарат последних составлен в иной логике – исходя из особенностей учебного содержания, а не познавательной деятельности школьников. Если заданий по хронологии, картографии, описанию и анализу исторических событий в школьных учебниках достаточно, то с заданиями на теоретико-творческом и проблемном уровнях изучения истории педагоги должны больше полагаться на себя. Но оказалось, что они не могут самостоятельно разрабатывать задания, связанные с исторической реконструк-

цией, интерпретацией альтернативных версий и оценок, аргументацией собственного отношения к событиям прошлого, актуализацией исторических знаний, их использованием как основы диалога в поликультурной среде и т. п. Не легче была для учителей задача «провести» одно и то же предметное умение по годам обучения, изменяя условие познавательного задания сообразно (а) изучаемым курсам отечественной и всеобщей истории (Древний мир; Средние века; Новое время...) и (б) усложняющимся умениям, зафиксированным в детализированных перечнях предметных результатов.

Тем более, никто из учителей не смог изменить предметно-ориентированное задание так, чтобы оно стало комплексным и, кроме предметных результатов обучения истории, поработало на метапредметные и личностные результаты общего образования.

Повторимся, наш первый опыт работы не свидетельствует о недостатках данного проекта детализированных требований к предметным результатам обучения истории, он, наоборот, показывает широкое поле его возможностей в сферах подготовки и повышения квалификации учителей истории, совершенствования методических концепций учебников истории, обновления содержания исторического образования на основе системно-деятельностного подхода, разработки целостной концепции по учебному предмету «История». И его потенциал безоговорочно шире, чем у проекта, который в ноябре – декабре 2018 г. «обсуждался» на окружных совещаниях по проблеме обновления содержания общего образования. Будучи очевидцем его «обсуждения» в Хабаровске на секции историков, представлявших ДФО, одна из авторов этой статьи, О.Ю. Стрелова, предпочла воздержаться от комментариев и оценок, поскольку текст данного документа был недоступен ни до, ни после мероприятия, равно как неизвестна дальнейшая судьба обоих проектов.

В перспективе работа над предметной концепцией и детализацией предметных результатов обучения истории должна идти в едином теоретико-методическом пространстве и привести к созданию целостного и многоаспектного документа. Детализированные требования к предметным результатам рассматриваются авторами как компонент концепции учебного предмета «История» и призваны, на наш взгляд, усилить ее педагогическую направлен-

ность. При благоприятных социально-педагогических условиях они могут:

- стать ориентиром в «перезагрузке» ИКС, тогда объем сугубо информационного текста будет не просто сокращен, но и переработан в соответствии с возрастными познавательными возможностями школьников и ценностно-целевыми приоритетами образования в открытом информационном обществе;

- продемонстрировать стратегию реализации системно-деятельностного подхода к образованию на протяжении всех лет изучения истории: в основной и старшей школе, на базовом и профильном уровнях обучения и т. п.;

- подсказать, как сквозь предметные результаты обучения учителя, методисты и авторы УМК могут вместе с учащимися «подниматься» к метапредметным и личностным результатам, не перекладывая задачи воспитания и развития школьников на внеурочную деятельность, дополнительное образование и т. п.;

- способствовать акцентированию и решению проблемы создания современного учебника как «средства организации познавательной деятельности» и «ресурса личностного развития школьников». В данный момент «учебники с грифом ИКС» относительно успешно справляются только с первым требованием: «учебник как многокомпонентный носитель информации»;

- придать этот же импульс работе по изменению контрольно-измерительных материалов и форматов ОГЭ / ЕГЭ / ВПР и пр.;

- способствовать регионализации школьного исторического образования в условиях однокомпонентных ФГОС, ориентируясь на укрепление единого образовательного пространства в поликультурной России и поддержку социокультурного разнообразия субъектов Федерации;

- способствовать созданию ЕФОМ (единых федеральных оценочных материалов) для учителей, которые, прежде чем оценивать, нужно сначала научиться формировать, поэтому они должны быть диагностические по функциям, а не оценочные (как это мыслится сейчас в материалах оценки предметно-методических компетенций учителей).

Список источников и литературы

1. Вяземский Е.Е., Стрелова О.Ю. Теория и методика преподавания истории. М., 2003.
2. Вяземский Е.Е. Тенденции развития общего исторического образования и подготовка учителя для современной российской школы // Преподавание истории в школе. 2016. № 2. С. 3–12.
3. Вяземский Е.Е., Болотина Т.В. Проблемы обновления содержания и структуры исторического образования в российской школе: обсуждение в Российской академии образования // Преподавание истории в школе. 2017. № 7. С. 35–42.
4. Вяземский Е.Е., Стрелова О.Ю., Евладова Е.Б. О возможных путях конкретизации предметных результатов обучения в рамках ФГОС (на примере содержания учебного предмета «История») // Преподавание истории в школе. 2018. № 2. С. 3–14.
5. Вяземский Е.Е., Евладова Е.Б. Историко-культурный стандарт и школьное историческое образование: к осмыслению тенденций развития образования // Преподавание истории в школе. 2018. № 4. С. 5–10.
6. Вяземский Е.Е., Алексашкина Л.Н., Хлытина О.М. О системном подходе к проектированию предметных результатов изучения истории в школе // Преподавание истории в школе. 2018. № 8. С. 3–14.
7. Вяземский Е.Е., Сорокин А.А. Об актуальных проблемах историко-обществоведческого образования в общеобразовательной школе и реализации концепций учебных предметов «История» и «Обществознание» // Преподавание истории в школе. 2018. № 10. С. 3–9.
8. Вяземский Е.Е. О реализации Концепции нового учебно-методического комплекса по отечественной истории // Преподавание истории и обществознания в школе. 2018. № 6. С. 25–36.
9. Вяземский Е.Е., Хлытина О.М. О разработке и реализации концепций учебных предметов «История» и «Обществознание» // Преподавание истории и обществознания в школе. 2018. № 1. С. 35–41.
10. Вяземский Е.Е. О стратегии обновления содержания и структуры исторического образования в российской школе // Актуальные проблемы преподавания истории и обществознания в образовательных организациях различных типов: Коллективная монография / Под общ. ред. проф. Л.В. Алексеевой. Нижневартовск: Изд-во НВГУ, 2018. Ч. 5. С. 7–23.
11. Концепция нового учебно-методического комплекса по отечественной истории. URL: <http://histrf.ru/ru/biblioteka/>.
12. Поручение Президента России по вопросам общего образования. Пр-209 от 08.02.2017 г. URL: <http://kremlin.ru/acts/assignments/orders/53845>.

13. Протокол заседания Научно-методического совета по учебникам Министерства образования и науки Российской Федерации от 15 мая 2015 г.

14. Резолюция Всероссийского совещания учителей истории и обществознания к 25-летию Конституции Российской Федерации 12 декабря 2018 г. URL: <http://school.historians.ru/?p=5078>.

15. Стрелова О.Ю. Проблема содержания учебного предмета «История» в современной России // Актуальные проблемы преподавания истории в образовательных учреждениях различных типов: Коллективная монография. Ч. 1 / Под общ. ред. проф. Л.В. Алексеевой. Нижневартовск: Изд-во НВГУ, 2014. С. 20–44.

16. Стрелова О.Ю. Проблема реализации требований ФГОС ОО к результатам общего образования в школьных курсах истории // Актуальные проблемы преподавания истории и обществознания в образовательных организациях различных типов. Коллективная монография / Под общ. ред. проф. Л.В. Алексеевой. Нижневартовск: Изд-во НВГУ, 2015. Ч. 2. С. 26–42.

17. Стрелова О.Ю., Маринкина Л.Г. Предметные результаты обучения истории детализированы: что дальше делать учителю и методисту? // Преподавание истории в школе. 2019. № 1. С. 36–40.

ГЛАВА 2

Л.В. Алексеева

ОБ ОПАСНОСТЯХ И ПОСЛЕДСТВИЯХ ФАЛЬСИФИКАЦИИ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ИСТОРИИ ДЛЯ ПОДРАСТАЮЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ И ИХ ПРЕОДОЛЕНИИ

L. V. Alekseeva

ABOUT THE DANGERS AND CONSEQUENCES OF FALSIFICATION OF NATIONAL HISTORY FOR THE YOUNGER GENERATION AND THEIR OVERCOMING

Аннотация. В статье рассматривается явление фальсификации: дается определение, показаны мотивы и цели, методы. На основе трудов современных исследователей дается характеристика данному феномену, выявляются причины, в числе которых не только политические, но и социальные. В статье обращается внимание на недостаточный уровень грамотности и исторической образованности российской молодежи, что делает формирование исторического сознания молодежи проблемой, т. к. имеется благоприятная почва для проникновения и восприятия мифов и фальсификаций истории России. Автором приводятся факты фальсификаций на примере событий Великой Отечественной войны. Предпринимается попытка сформулировать меры, способствующие преодолению последствий фальсификаций для молодежной среды (школьников и студентов).

Ключевые слова: отечественная история; фальсификации; историческое образование; Великая Отечественная война; учитель; молодежь; историческая политика; общественное сознание; историческая память; Россия.

Abstract. The article deals with the phenomenon of falsification. They are: a definition, the motives and goals, the methods. The characteristic of this phenomenon is given on the basis of works of modern researchers. The reasons are revealed here not only political, but also social. The article draws attention to the insufficient level of literacy and historical education of the Russian youth. They make the formation of the historical consciousness of young people a problem. Another important idea that author discusses is that there is a favorable ground for the penetration and perception of myths and falsifications of the history of Russia. The author provides examples of falsi-

fications on the events of the Great Patriotic war. An attempt is made to formulate measures to help overcome the consequences of falsifications for the youth environment (schoolchildren and students).

Key words: national history; falsifications; history education; Great Patriotic war; teacher; youth; history policy; public consciousness; history memory; Russia.

Фальсификация отечественной истории представляет опасность для российского общества, особенно для школьников и студентов, поскольку она способствует мифологизации общественного сознания, созданию искаженных представлений об историческом пути России и, в конечном счете, ведет к расколу общества и подрыву национальной безопасности, способствующих уничтожению государственности.

Необходимо понимать, что в постсоветский период в отечественной исторической науке произошла смена парадигмы исторического исследования. Начался пересмотр советского прошлого, поиск «белых пятен» истории, в некоторых случаях переросший в целенаправленный поиск негатива, очернение периода советской истории и истории России в целом. Некоторыми специалистами некритически заимствовались идеи западных историков. Плюрализм в изучении и преподавании истории особенно стал заметен с начала 2000-х гг., когда стали доступны ресурсы Интернета. В результате подобных приемов и под воздействием заимствованных интерпретаций создавался образ России как уродливого отклонения от магистрального пути развития человеческой цивилизации, под которой имелась в виду западная цивилизация. Обычным явлением стали тенденциозный подбор фактов под заданную схему, соответствующая их интерпретация, а также прямая фальсификация [28, с. 368].

Особенно вредно влияние фальсификаций для подрастающего поколения. В связи с этим учителя истории должны иметь соответствующую подготовку, чтобы уметь не только отличать фальсификации, но и противопоставить им объективную историю, подкрепленную достойной аргументацией. Дело это весьма сложное и ответственное. Для того чтобы разобраться в теоретических аспектах фальсификаций, учителю необходимо прочитать современную литературу, посвященную данной проблеме. За основу можно взять методическое пособие Е.Е. Вяземского и

Ю.Ю. Стреловой, в котором авторы раскрывают многие аспекты феномена фальсификации истории [9]. Следует изучить ресурсы, сосредоточенные на портале электронной научной библиотеки (https://elibrary.ru/query_results.asp). Необходима систематическая работа по самообразованию, заключающаяся в просмотре, прочтении, осмыслении научных трудов, посвященных ключевым вопросам отечественной истории. Реально смотря на ситуацию, мы даем себе отчет в том, что это под силу, быть может, единицам учителей общеобразовательной школы. Способность верифицировать историческую информацию – одно из требований, которое предъявляется к профессиональной компетенции учителя.

Оценивая злободневность проблемы фальсификации многих фактов истории России, следует указать на точку зрения Е.Е. Вяземского, который обращает внимание на серьезную опасность проникновения искаженных сведений о ключевых событиях отечественной истории в юношескую и молодежную среду [8, с. 28–33]. Последствия этого очевидны: вплоть до уничтожения государства. К причинам появления крайних настроений в молодежной среде относят не только социально-экономические проблемы, но и культурные: распад прежних ценностей, потеря исторической памяти, стирание границ добра и зла, навязывание счастья потребительского мира. И.А. Гузанов подчеркивает, что нельзя не отметить социально-политические факторы: преобладание досуговых ориентаций над социально полезными; кризис школьного и семейного воспитания; криминальная среда общения; неадекватное восприятие педагогических воздействий; отсутствие жизненных планов [12, с. 308].

Единого мнения в вопросе, рассматриваемом в рамках данной статьи, быть не может. Конечно, нужно привыкнуть к тому, что наше видение прошлого отличается: у нас своя правда, а у других она иная. Но для воспитания подрастающего поколения как раз необходимо отличать историческую реальность и фальсификацию, ибо без этого трудно (а может быть и невозможно) формировать российскую гражданскую идентичность, воспитывать чувство ответственности и долга перед Родиной. Как считает израильский историк Алек Д. Эпштейн, надо понять, что «бороться с этим бессмысленно, ибо тенденции именно таковы, и они не изменятся в обозримой перспективе, общественные науки не вер-

нуты в эпоху исторического детерминизма и пока единственной истины» [45, с. 40].

Однако существует и другое мнение на этот счет: «Нам необходимо попытаться сохранить в неприкосновенности глубинные ценности национального менталитета и опираться на них. Основанием для этого процесса, своего рода неким фундаментом, должно быть возрождение именно отечественных глубинных образов, а не привнесение идей “извне”, со стороны», – считают белгородские ученые [20, с. 106].

Представления о прошлом в нашем обществе сильно отличаются. Хотелось бы обратить внимание на исследование Д.Г. Горина, изучавшего особенности представлений о прошлом. Он, в частности, заметил, что в последние годы наблюдаются такие постмодернистские веяния, как фрагментация исторических образов, соединение несоединимого, виртуализация истории и подчинение ее развлекательно-потребительской логике [11, с. 105].

Наряду с перечисленным, экспертное сообщество отмечает, что, несмотря на высокую степень доступности и возможности получения высшего образования, уровень грамотности и исторической образованности российской молодежи недостаточен, а значит, существуют определенные проблемы в формировании исторического сознания молодежи, имеется благоприятная почва для проникновения и восприятия мифов и фальсификаций истории России [44].

Г.Н. Калинина, О.Н. Римская, Т.Ю. Вереитинова приводят высказывание современника, с горечью признавшего, что «великая духовная страна буквально на глазах превращается в страну безнравственную и криминальную» [20, с. 106].

Вот почему именно нравственная культура, духовные приоритеты, являясь высшими гражданскими ценностями, приобретают особую значимость в современный период нашей истории.

Что понимается под фальсификацией исторических фактов?

Под фальсификацией исторических фактов принято понимать сознательный отказ от стремления к истинному описанию прошлого. Для фальсификатора главными оказываются не научные цели, а внушение читателю тех или иных идеологических, политических идей, а также пропаганда определенного отношения к

прошлым событиям или вообще разрушение исторической памяти, а не поиск истины и объективности [30]. Другими словами фальсификацию можно определить как переписывание истории.

Фальсификация истории в современных работах все чаще рассматривается как фактор международной политики. Изменил историю – воспитал новое поколение – получил новый народ – изменил ситуацию в мире. Е.Е. Вяземский при этом подчеркивает, что фальсификацию истории нельзя рассматривать просто как претенциозное переписывание исторических событий, т. к. остаются неясными цели, мотивы и механизмы фальсификации, и обращает внимание на то, что сознательное искажение реальных исторических событий чаще всего совершается именно в политических целях [8, с. 28–43]. Фальсификацию истории в более узком значении он определяет как сознательное искажение исторических фактов, их тенденциозную трактовку, выборочное цитирование и манипуляции с источниками с целью создания искаженного образа исторической реальности. К фальсификации истории в широком смысле, по его мнению, может быть отнесено *историческое мифотворчество* [8, с. 30].

Стоит подчеркнуть, что современные фальсификаторы отечественной истории занимают лидирующее положение по объемам (тиражам) своих работ, которые распространяются в полиграфическом исполнении не только в крупнейших книжных магазинах, но и в ларьках/киосках на вокзалах, чего не скажешь о научных работах отечественных историков, издающихся минимальными тиражами.

Цели и мотивы исторических фальсификаций могут быть идеологические, политические, экономические, национальные, территориальные, религиозные и т. д. Это выражается, например, в обосновании фактов, которые могут закрепить за тем или иным народом историческое право на определенную территорию, либо обосновать легитимность правящей династии, правопреемство государства по отношению к тому или иному историческому предшественнику и т. п.

С тем, что основной причиной фальсификаций является политическая, можно согласиться. Так, на постсоветском пространстве идеологи ряда политических партий и движений намеренно фальсифицируют российскую историю путем тенденциозных ин-

терпретаций исторических источников, памятников истории и культуры, представляя обществу мифологическую модель исторического образа своего этноса, своего государства. Проникая в учебники и в СМИ, фальсификации отечественной истории способны нанести вред подрастающему поколению, и в этом ее главная опасность для будущего страны. Суть фальсификации истории на современном этапе – это манипулирование массовым сознанием с целью распространения враждебного отношения к России и прежде всего – русским.

Методами фальсификации истории обычно признают целенаправленное искажение реальных фактов и событий или их явно односторонний подбор и произвольное толкование, после чего между фактами ловко встраиваются ложные связи, а затем авторами делаются выводы, которые необходимы тем или иным заинтересованным сторонам.

Представляется, что такой подход к пониманию фальсификации истории позволяет выявлять общественно-политические мотивы, связанные напрямую либо косвенно с задачами и целями информационной войны, искусно ведущейся против государственных интересов России, убежден А.Н. Лушин [27, с. 25].

Примеры фальсификаций (на материалах Великой Отечественной войны)

Возьмем для рассмотрения ключевое событие истории XX в. – победу СССР над фашистской Германией (1941–1945 гг.), поскольку именно оно стало основной мишенью нападок не только западных историков, но и отечественных либералов, стремящихся пересмотреть итоги войны. Фальсификации фактов истории Великой Отечественной войны имеют главным образом политическую подоплеку, но могут являться и результатом искренних заблуждений. Встречаются и прямые подлоги, а также полуправда, т. е. искажение фактов. Г. Попов, К. Александров, Б. Соколов, И. Чубайс, Д. Винтер, М. Солонин [38] и прочие обвиняют СССР в подготовке нападения на Германию, пытаются умалить значение советско-германского фронта в разгроме фашизма и освобождении Европы от гитлеровского ига. Финский политолог и правозащитник Йохан Бекман уверен, что наиболее яркие примеры фальсификации истории в настоящее время отмечаются в Польше

и странах Прибалтики [6]. «Суть этой фальсификации именно в том, что хотят передать в поколения искаженную картину о результатах Второй мировой войны. И здесь главную роль играет идея того, что якобы коммунистический тоталитаризм на самом деле хуже фашистского... Главной целью фальсификации истории является прививание народу некоего чувства вины, что они якобы оккупанты», – пояснил он [6].

Действительно, тяжелее всего видеть искажение истории Великой Отечественной войны в странах, входивших в единое государство (Российская империя, СССР). Особо выделяются здесь такие страны, как Белоруссия, Латвия, Литва, Украина, Эстония, Молдавия, где происходит героизация и реабилитация нацистских преступников и их пособников, имеет место преследование партизан-антифашистов. В 1992 г. в Белоруссии был создан «Белорусский исторический журнал», на страницах которого началось открытое искажение правды о войне. Редакторы его первых номеров представляли немецких захватчиков как людей, вся небольшая вина которых состояла в том, что они уничтожали евреев. Вильгельма фон Кубе¹ описывали как национального героя Беларуси, т. к. по его приказу открывались школы на белорусском языке, театры, музеи, действовала национальная символика; он был хорошим семьянином, любил свою жену и детей. И ничего не говорилось о том, что по его приказу были уничтожены сотни тысяч евреев, белорусов, русских, цыган. Е. Носова пишет, что в этом духе выходят статьи о Великой Отечественной войне до сих пор [32].

После распада СССР в литературе утвердилась точка зрения о возложении ответственности за развязывание войны на СССР, начало которой было положено в книге В. Суворова (Резуна) «Ледокол» (1992 г.) [41]. Это было начало активизации такого рода исследований. Сегодня под сомнение поставлены образы героев и подвиги Н. Гастелло, З. Космодемьянской, А. Матросова, 28 панфиловцев, пионеров-героев и др. Происходит введение без должного обоснования новых фактов, которым предписывается более

¹ Вильгельм Рихард Пауль Кубе – немецкий государственный и политический деятель эпохи нацистской Германии, генерал-комиссар (руководитель оккупационной администрации) Генерального округа Белоруссия (1941–1943); был уничтожен советской разведчицей Е.Г. Мазаник.

значительная роль, чем была на самом деле. Например, появился термин «Ржевская битва», который используют для обозначения сражений лета 1942 – начала 1943 гг., где участвовали войска Западного и Калининского фронтов против группы армий «Центр». Общественному мнению навязывается образ «ржевской мясорубки» как символ бездарности и безответственности советского командования.

Предметом спекуляций являются вопросы катастрофического начала войны. М.С. Солонин главной причиной поражений Красной армии называет массовое дезертирство и сдачу в плен [38]. Большое внимание занимает в работах такого рода и роль Сталина. Историк Ю. Жуков на этот счет заметил, что самый главный изъян существующих оценок личности Сталина – в мистических преувеличениях способности и могущества его злой воли [15; 16; 35]. Много внимания уделяется вопросам потерь воюющих сторон, окружения советских армий и плена, изменникам Родины и народам – предателям, а также приказу № «227», помощи союзников, Катыни, разделу сфер влияния в Европе и др.

Одной из популярных фальсификаций является подбор фактов о зверствах советских солдат в побежденной Германии. Называется количество жертв – 2 млн человек. Убийства, мародерство², изнасилования женщин историки не отрицают [42]. Есть этим фактам документальные подтверждения. Но в ряде публикаций наблюдается попытка создать миф об особом азиатском варварстве советских военнослужащих [21, с. 338–339]. Немецкий историк, профессор Мириам Гебхардт развенчала старый миф о «зверствах» Красной армии, опубликовав книгу «Когда пришли солдаты» [10].

Один из самых дискутируемых вопросов в западной историографии – почему Советский Союз победил? Еще со времен холодной войны основными причинами назывались: природный и географический факторы, бездарность немецких генералов, решающая роль могучих союзников СССР. При этом умалчивалось

² После того как Красная армия вступила на территорию Германии, приказом НКО СССР № 0409 от 26.12.1944 г. всем военнослужащим действующих фронтов разрешили раз в месяц отправлять в советский тыл одну личную посылку.

о массовом героизме советских солдат, талантливых военачальниках, преимуществах мобилизационной экономики.

Свой «вклад» в фальсификации истории войны вносит современное кино. Яркие примеры: «Утомленные солнцем – 2» Н. Михалкова, «Штрафбат» Н. Достала, «Ржев. Незвестная битва Георгия Жукова» от НТВ, «9 рота» Ф. Бондарчука и многие другие. Создатели этих фильмов заявляют, что их фильмы – исторически правдивые, созданные якобы с привлечением консультантов, свидетелей и документов. Но многие эксперты и историки, живые свидетели, указывают на явный или художественный вымысел событий, а подчас прямую неприкрытую ложь. Тем самым гражданам нашей страны наносится моральный ущерб: унижают оболганным прошлым, принижают или полностью искажают поступки наших предков. Такие истории вносят разобщение – вплоть до ненависти к поступкам наших отцов, дедов и прадедов. Население других стран, не знающих историю той войны, воспринимает показанные в фильмах «факты» как правду, что вредит России. Как отмечает историк С.Г. Асфатуллин, распространение через художественные произведения (в том числе, фильмы) мифов о войне – это информационные диверсии, направленные на разрушение нашей страны путем разложения духа россиян, уничтожения их любви к своему Отечеству, веры в него и готовности к защите Родины в случае агрессии [29].

На приведенных примерах фальсификаций выросло уже не одно поколение школьников, студентов и, к сожалению, учителей истории, которые принимают их за чистую монету, т. к. не прочитали вовремя нужных книг (исследований и документов). Истинное понимание исторических фактов Великой Победы (объективность, достоверность, концептуальная обоснованность, логическая выверенность) является достоянием всех людей, связанных единым осознанием решающей роли Советского Союза в борьбе против фашизма. Приведем пример высказывания одного из представителей современной молодежи. К.В. Мирошниченко, студентка Поволжского государственного технологического университета, опубликовала статью, где с горечью подчеркивает: «В настоящее время можно встретить на улицах городов рекламу, которая как раз показывает, насколько наш народ не знает историю своей страны и как глубоко фальсификация проникла в голо-

вы наших соотечественников. Теперь благодаря “рекламщикам” я буду знать, что победа к нам прилетела на крыльях американской авиации, что Родина-мать не звала, а просила подписать контракт, не советские, а американские солдаты водружали победное знамя» [29] .

Объективная картина войны раскрыта в трудах Ю.Н. Жукова, Ю.В. Житорчука, И.В. Пыхалова, А.В. Исаева, А.Р. Дюкова и др. [14; 15; 18]. Сергей Аксененко в статье «Великая ложь о Великой войне. Разоблачение фальсификации истории Великой Отечественной» рассказывает о многих исторических событиях в течение всей войны, которые были подвергнуты фальсификации, и приводит факты для их разоблачения.

То, что история Великой войны и Великой Победы является сегодня едва ли не единственным событием, которое объединяет подавляющее большинство россиян, заставляет задуматься, а что еще может выступить объединяющим началом? Идеи нет, перспективы не ясны – куда идет Россия и что нас ждет? А.А. Линченко и Д.А. Аникин придерживаются мнения, что Великая Отечественная война действительно продолжает оставаться важным источником исторического смыслообразования современных россиян, что имеет позитивное значение. При этом они подчеркивают, что существуют известные риски, связанные с сакрализацией сталинской и брежневской версий войны, определенной подменной истории войны историей Победы, блокированием милитаризованными элементами памяти других символов и каналов исторического смыслообразования [24, с. 99–100], с чем можно согласиться.

Опасность последствий фальсификаций и их преодоление

Опасность последствий фальсификаций для общества хорошо видна на примере тех стран, где последние три десятилетия осуществлен процесс переписывания истории (на примере Украины – вплоть до развала государства).

Что делать в данной ситуации? В 2016 г. И.И. Басик, начальник Научно-исследовательского института военной истории Военной академии Генерального штаба Вооруженных Сил Российской Федерации, высказал мнение о необходимости разработки целостной государственной политики – как во внешней, так и во внут-

ренной сфере – в области противодействия фальсификации истории. Для ее формирования и эффективной работы он предложил создать систему противодействия фальсификации истории, подразделения в каждом министерстве и ведомстве на федеральном и региональном уровне. Кроме этого он считает необходимым обеспечить подготовку кадров военных историков, воссоздать подразделения, решающие данную задачу. И.И. Басик предлагает создать внештатные экспертные организации по вопросам истории; выступает за совершенствование нормативно-правовой базы в области защиты истории, ее ревизии, умышленного искажения [17].

Изучение трудов ученых, а также собственный исследовательский и преподавательский опыт позволяют нам выделить ряд мер, способных противодействовать фальсификациям и их распространению в молодежной среде, а также тенденциям разрушения культурно-исторического сознания молодежи.

Необходима действенная историческая политика, которая, по нашему мнению, на данный момент находится в стадии формирования. Что понимается под исторической политикой? Е.Е. Вяземский склонен определять историческую политику как интерпретации истории, избранные по политическим мотивам, а также попытки убедить общественность в правильности такой интерпретации [7, с. 23]. М.В. Кирчанов полагает, что историческая политика – это государством санкционированные и им же направляемые манипуляции с историческим прошлым [22, с. 16]. Д.Г. Гориным отмечается, что в российской политической науке историческая политика часто рассматривается как целенаправленная деятельность государства по актуализации отдельных страниц истории и исторических образов, запечатлению их в мемориальных сооружениях, названиях улиц и площадей, поддержке производства фильмов определенной направленности и т. п. [11, с. 101]. Однако он подчеркивает, что в плюралистических демократиях историческая политика понимается существенно шире и определяется как *посредническая деятельность в изучении самых разных форм исторического опыта* (выделено нами. – Л. А.). В эту политику вовлечены не только государство и профессиональные сообщества историков, писателей, художников, журналистов, но и заинтересованные непрофессионалы. История, таким образом, предстает как предмет открытых публичных дискуссий

и всегда содержит в себе возможность различных интерпретаций и оценок [11, с. 101].

Государство в формировании исторической политики имеет практически неограниченные ресурсы. В качестве примеров приведем следующие: 1. Внедрение единого школьного учебника. 2. Утверждение и празднование государственных праздников (а также государственное регулирование локальных праздников «на местах»). 3. Финансирование музеев и мемориальных комплексов. 4. Переименовывание и утверждение новых (значимых для отечественной истории) топонимов и т. д.

Г.А. Николаенко считает, что в настоящее время историческая политика реализуется в России неэффективно, т. к. испытывает острый дефицит научных и идеологических оснований. На сегодняшний день, главным «стержнем» исторической политики в России является память о Великой Отечественной войне (то, что уже нами отмечалось). Прочие новообразованные коммеморации, в число которых входит День народного единства, День Петра и Февронии и т. п., откровенно бесполезны, поскольку не находят отклика в исторической памяти населения. Г.А. Николаенко убежден, что историческая политика на постсоветском пространстве пока еще не сформирована. Однако новые внешне- и внутривнутриполитические вызовы ставят власть перед необходимостью дальнейшей работы в этом направлении [31, с. 190].

В качестве инструментов исторической политики в ряде стран были созданы и функционируют специальные организации, поддерживаемые государством или имеющие статус государственных учреждений³. Одним из направлений деятельности этих организаций является формирование новых образов истории, обслуживающих те или иные политические задачи. Все это позволяет говорить о них как о проводниках исторической политики государства [5, с. 68].

³ Например, в Эстонии в 1993 г. была создана Государственная комиссия по расследованию репрессивной политики оккупационных сил в период 1940–1991 гг.; в Польше действует Институт национальной памяти; в Латвии при президенте была создана Комиссия историков; в Литве – «Центр геноцида и резистенции»; в Украине создан Украинский институт национальной памяти.

Со второй половины первого десятилетия нового тысячелетия российское государство активизировало действия по борьбе с фальсификацией истории и приступило к разработке современной исторической политики. Первым шагом в этом направлении стало заседание круглого стола на тему «Фальсификации источников и национальные истории», состоявшееся в сентябре 2007 г. в Российской академии наук. В мае 2009 г. была создана комиссия по противодействию попыткам фальсификации истории, которая через несколько лет перестала существовать. 2012 г., объявленный Годом российской истории, не привнес каких-либо ключевых решений в данном вопросе.

В.Э. Багдасарян отводит государственной исторической политике чрезвычайно важное место в жизни современной России, полагая, что ее формирование является вопросом цивилизационного выживания [3, с. 28]. Он напоминает, что мировой опыт гибели империй указывает на примеры того, как рушились государства, где все начиналось с кампаний по дезавуированию национального прошлого [3, с. 19]. Этот этап был характерен и для СССР, когда в годы перестройки началась ревизия истории, за которой последовали политические выводы. Ревизия прошлого шла в направлении от осуждения сталинизма к дезавуированию всего исторического опыта России [3, с. 19]. Не является секретом и то, что усиление информационно-идеологического давления на современное российское государство реализуется в значительной степени за счет истории, которая выступает одним из главных инструментов деятелей мировой политики. В.Э. Багдасарян подчеркивает, что через историю легитимизируется настоящее. Если советское государство не являлось легитимным, то Россия должна отказаться от тех позиций, которые она приобрела в советский период своей истории. Таким образом, идет ревизия мироустройства, сложившегося после Второй мировой войны [3, с. 20].

России нужна здравая *образовательная политика*. Современная образовательная политика, вызывающая много критики, а значит нуждающаяся в серьезном пересмотре, должна быть направлена на воспитание и обучение человека информационного общества. Необходима существенная корректировка исторического образования молодежи. То, что знаний по истории у современных школьников и студентов почти нет, ни для кого уже не явля-

ется тайной. Еще в 2011 г., подчеркивая последствия ЕГЭ для исторического образования, А.П. Скорик приводил данные о наблюдаемых им фактах исторического невежества студентов [37, с. 63–67].

Приведем примеры по г. Нижневартовску. Уровень подготовки абитуриентов с каждым годом снижается. Результаты ЕГЭ подтверждают это. В 2017 г. 246 человек сдавали экзамен по истории, это 16% от общего числа участников Ханты-Мансийского округа. Средний балл составил 51 (по округу). В Нижневартовске половина школьников сдали экзамен с результатом от минимального уровня до 60 баллов, а четверть участников – от 60 до 80. В 2018 г. число участников экзамена еще уменьшилось и составило 218 (14,6%). Не преодолели минимальный порог 9,7% выпускников; 60,5% участников набрали от минимального уровня до 60 баллов; 23,1% участников получили за экзамен от 60 до 81 балла и лишь 6,7% участников набрали от 81 до 100 баллов [40, с. 328, 337–338].

В чем причины столь низкого качества знаний по истории среди школьников? Можно выделить несколько групп причин: непродуманность некоторых принципов образовательной политики, отсутствие мотивации у школьников, отсутствие родительского контроля и самоустранение, недостаточный уровень квалификации учителей. Но самый большой урон всему образованию, и историческому в том числе, нанес ЕГЭ. Целью и смыслом школьного образования теперь стали баллы вступительных ЕГЭ. Вся жизнь школы теперь подчинена ему. А в реальном образовательном процессе, за редким исключением, наблюдается удручающая картина. На уроках зачастую наблюдается имитация учебного процесса и откровенное безделье. Для студентов характерно скачивание текстов без их изучения. В практике школьных уроков – постоянные презентации! Многие ученики ропщут. Требования ФГОС трактуются в ряде известных нам школ как самообучение учащихся. Никакого объяснения! Получил задание – выполняй! В условиях Крайнего Севера в зимний период мы имеем большое количество активированных дней. А объемы заданий очень большие! Рекомендации со стороны учителей отсутствуют. В изучении материала на уроках истории не исключен примитивизм. В отдельных случаях при посещении уроков истории мы наблюдали так называемое собственное мнение, не основывающееся на

авторитетных источниках. Фактические знания отсутствуют или минимальны. Когда приходят абитуриенты (а их баллы мы приводили выше), год от года ситуация повторяется: что ни спросишь – ничего не знают. Это и есть почва для восприятия фальсификаций. Не знают фактов, не умеют работать с текстами, отсюда и отсутствие критического мышления. Приведем в качестве примеров высказывания школьников и студентов г. Нижневартовска: 1) о геноциде евреев (после просмотра документального фильма в 11 классе) ученица заявила: «Зачем Вы нам это показываете и нервируете нас?»; 2) в процессе научной дискуссии в рамках защиты ВКР студент изрек: «Гитлер был великий человек»; 3) на заседании круглого стола, посвященного годовщине Победы, студент сказал: «Мы бы сейчас жили лучше, если бы нас тогда немцы победили», другой студент высказал мнение, что «они погибли зря»; 4) из доклада студента на научной конференции: «Мы победили благодаря ленд-лизу».

Нельзя оценить удовлетворительно и ситуацию с изучением региональной и локальной истории в г. Нижневартовске. Знания о регионе у большинства школьников и студентов 1-го курса отсутствуют. Восприятие Севера как цивилизации им незнакомо. Значение региона в истории России не понимают. На вопрос «Что для вас Север?» студенты 4-го курса на вводном занятии по новой дисциплине (курс истории Сибири: советский период) отвечают: «болото», «отстой», «колония (поскольку поставляет ресурсы)». После изучения курса региональной истории ответы меняются: «это особая цивилизация, сложно устроенная»; «сложный состав населения (мигранты, ссыльные, аборигены)»; «источник для формирования бюджета РФ за счет добываемых здесь углеводородов (50%)»; «отношение Центра как к территории, где добываются ресурсы (сырьевой придаток)»; «будущее человеческой цивилизации принадлежит Северу, поскольку здесь огромные запасы воды, земли, леса»; «Россия – северная страна и северные территории играют огромную роль».

Мы понимаем, насколько профессиональным должен быть педагог, который во всех этих случаях сумеет объяснить, аргументировать, посоветовать, что прочитать, и главное – правильно (в том смысле, что учебная дисциплина «история» – это дисциплина государственная) расставить акценты, чтобы положительные

чувства к злодею, преступнику и подлецу у школьников и студентов не возникали. Тот или иной образ истории формируется в зависимости от методологии, т. е. речь идет о системе взглядов на исторический процесс. О методологической культуре учителя создано немало трудов, и проблема существует, поскольку многие учителя недостаточно подготовлены в части методологии истории. Можно выделить несколько основных мировоззренческих интерпретаций: религиозная, марксистская, либеральная, державно-патриотическая. Именно последняя интерпретация запрещает унижение, умаление истории своего народа и требует понимания мотивов его поведения в тот или иной исторический период [25, с. 351–352].

Необходима целенаправленная работа по формированию исторического сознания и управлению коллективной исторической памятью. Значимость достоверных исторических фактов особенно актуальна для современного исторического сознания России. Формирование исторического сознания – процесс сложный, подверженный влиянию множества факторов. Не все зависит от учителя. Таким образом, формирование духовной культуры современного человека, становление исторического сознания молодого поколения, воспитание патриотического чувства не представляется возможным без научного осмысления истории Отечества и доведения ее научного содержания до молодежи.

История как величайшая духовная реальность осознается через историческую память. Известно, что различные социальные группы обладают различной исторической памятью об одних и тех же событиях. К факторам, способствующим формированию и управлению коллективной исторической памятью, по мнению Е.В. Евсиковой, можно отнести школьное образование, медийные и многотиражные СМИ [13, с. 110–111]. Особенно важно обращение к личной и семейной памяти. Оно становится не просто локальным сегментом массового исторического сознания, но основой более обширной трактовки исторических событий прошлого [36, с. 454]. В последние годы наблюдается всплеск интереса к изучению родословных, истории своих семей, но далеко не у большинства. Ценностный кризис в России отрицательно влияет на формирование патриотического исторического сознания. А.А. Линченко и Д.А. Аникин подчеркивают, что в историческом

сознании происходит определенная встреча культуры исторической памяти населения, не укладывающейся в рамки официальных исторических смыслов, и собственно политики памяти. Специфика же их синтеза всегда есть результат той социально-политической среды, социально-культурной атмосферы, которая имеет место в том или ином обществе [24, с. 97]. Исследования социологов показывают, что для подражания молодежь обращается к примерам современности, носителям успешности (звезды шоу-бизнеса, олигархи, высокооплачиваемые спортсмены). Герои прошлого остаются за кадром и не превышают по популярности 2% среди молодого поколения опрошенных [3, с. 25].

Е.Е. Вяземский обращает внимание на то, что для общества, государства и системы образования актуальной задачей является формирование коллективной исторической памяти как фактора укрепления российской идентичности [7, с. 22], с чем трудно не согласиться.

Формирование гражданского общества и патриотизма – необходимое условие устойчивости к фальсификациям истории своей страны. Ряд исследователей убеждены, что прийти к гражданскому обществу невозможно без формирования патриотического чувства, которое в свою очередь формируется у молодого поколения прежде всего именно в процессе изучения истории Отечества [39; 20, с. 108].

Однако в обществе, где социальная справедливость оказалась под вопросом, трудно формировать патриотические чувства. Справедливость понимается большинством граждан России как равные права для всех, сильное государство, заботящееся о своих гражданах. Россияне не стремятся к тому, чтобы «все отнять и поделить». Они высказываются за равные возможности для всех добиваться улучшений своей жизни, к числу которых относится эффективность работы и уровень образования, считает В.Н. Аргунова [2, с. 55]. Образование в России, к сожалению, не гарантирует личности успешное трудоустройство и уверенность в завтрашнем дне [4, с. 78].

Наблюдая несправедливость, испытывая ее на себе, даже достаточно информированные россияне часто выступают в роли «сторонних наблюдателей», которые убеждены, что в России не решаются самые острые проблемы, но не пытаются каким-либо

образом противостоять данным рискам через доступные формы выражения общественного мнения, поскольку разочарованы и считают эти усилия напрасными.

Стоит отметить, что в настоящее время главная цель, которую преследует государство – это упор на то, что будущие поколения должны быть воспитаны в духе патриотизма, общей идентичности и лояльности власти. Такова главная линия стратегии развития молодежной политики до 2025 г., подчеркивает В.Н. Аргунова [2, с. 56].

Е.А. Лавринец обращает внимание на то, что в современной России необходимо учитывать такой фактор, как правовая защита граждан, ответственность органов власти и должностных лиц за действие или бездействие в случаях нарушения прав человека и несоответствия установленных обязательных требований. Многочисленные опросы жителей, их звонки в студию ОРТ, ежегодные президентские встречи с народом по ТВ показывают расхождение в действиях нынешней власти. С одной стороны, есть потребность в развитии гражданского общества, государство остро нуждается в углублении общественного контроля и постановке насущной повестки дня для решения задач государства и общества. С другой стороны, можно заметить весьма недальновидную политику, которая закрывает возможность для реализации потенциала граждан России, все направлено на сохранение существующей системы «искусственных» ценностей и политической структуры власти [23, с. 369].

Ведь уже многим понятно, что современная политическая власть в основном занята «охраной» своего статуса, не обращает внимания на высокий уровень современных рисков и вспоминает о них лишь в своих интересах. Ю.В. Рахманова сообщает о результатах опросов общественного мнения. Они показывают, что в сложных жизненных ситуациях россияне в основном рассчитывают на родственников и друзей, а не на социальные институты гражданского общества или власть, т. е. сегодняшняя Россия представляет собой общество с низкой степенью доверия к действующей власти [33, с. 205].

Необходимо введение правовой защиты от фальсификаций истории. В целях недопущения роста националистических и сепаратистских настроений, а также для защиты исторического на-

следования России были введены изменения в уголовный закон, а также приняты нормативно-правовые акты, направленные на защиту данного периода истории. К наиболее значимым и важным относятся Федеральный закон от 05 мая 2014 г. № 128-ФЗ (введение ст. 354.1 УК РФ «Реабилитация нацизма») и Федеральный закон от 04 ноября 2014 г. № 332-ФЗ «О внесении изменений в статью 6 Федерального закона “Об увековечении Победы советского народа в Великой Отечественной войне 1941–1945 годов”» (введение административной ответственности за публичное демонстрирование нацистской символики). Здесь следует подчеркнуть, что видные представители юридического сообщества: А.Н. Лушин [26], С.В. Розенко [34], А.В. Казаков [19] – рассматривают в своих трудах перспективу введения уголовной ответственности за преднамеренное искажение фактов о Великой Отечественной войне [1, с. 84]. Фальсификации выступают инструментом подрыва национальной безопасности [43], и правовая защита отечественной истории, по мнению ряда исследователей, необходима.

Исследование подтвердило предположение о том, что угроза фальсификаций истории России для молодого поколения стала как никогда явной. Степень влияния исторических фальсификаций и мифов на сознание и социальное поведение современной российской молодежи во многом зависит от уровня ее образованности и социальной ответственности. В этих условиях необходимы неотложные меры по принятию решений на государственном уровне, направленные на корректировку образовательной и исторической политики, в особенности в школьном историческом образовании. Пора понять, что без тщательного изучения истории знаний у школьников и студентов быть не может. А низкий уровень знаний – это почва для принятия фальсификаций со всеми ее неблагоприятными последствиями.

Список источников и литературы

1. Антось П.А. Вопрос об уголовной ответственности за преднамеренное искажение фактов о Великой Отечественной войне // Развитие современной науки: теоретические и прикладные аспекты. 2018. № 25. С. 84–87.

2. Аргунова В.Н. Трансформация социальной справедливости в России: от советского периода к современному // X Ковалевские чтения: Материалы науч.-практ. конф. (13–15 ноября 2015 г.) / Отв. ред. Ю.В. Асочаков. СПб.: Скифия-принт, 2015. URL: http://soc.spbu.ru/publications/Koval_10_2015.pdf.
3. Багдасарян В.Э. Государственная историческая политика и национальная безопасность России // Преподавание истории в школе. 2014. № 7. С. 18–29.
4. Буланова М.Б. Трансформация роли образования в современном российском обществе// X Ковалевские чтения: Материалы науч.-практ. конф. (13–15 ноября 2015 г.). Отв. ред. Ю.В. Асочаков. СПб.: Скифия-принт, 2015. С. 77–79. URL: http://soc.spbu.ru/nauka/publications/Koval_10_2015.pdf.
5. Быков А. В. Историческая память о Великой Отечественной войне и современная политика // Вестник Омского университета. Серия «Исторические науки». 2016. № 2(10). С. 66–70.
6. В Польше эксперты обсудили причины и последствия фальсификации истории. URL: <https://ria.ru/world/20170302/1489087787.html>.
7. Вяземский Е.Е. Историческая политика как инструмент взаимодействия профессиональной историографии и коллективной памяти // Преподавание истории в школе. 2011. № 2. С. 20–25.
8. Вяземский Е.Е. Проблемы фальсификации истории России и общее историческое образование: Теоретические и практические аспекты // Проблемы современного образования. 2012. № 1. С. 28–43.
9. Вяземский Е.Е., Стрелова О.Ю. Феномен фальсификации истории и историческое образование школьников: Методическое пособие. М.: Русское слово, 2014. 105 с.
10. Гебхардт М. Когда пришли солдаты. М.: Политическая энциклопедия, 2018. 229 с.
11. Горин Д.Г. Историческая политика и легитимация власти: девять особенностей представлений о прошлом в российской культуре // Среднерусский вестник общественных наук. 2013. № 4. С. 100–105.
12. Гузанов И.А. Специфика молодежного экстремизма в России // X Ковалевские чтения: Материалы науч.-практ. конф. (13–15 ноября 2015 г.) / Отв. ред. Ю.В. Асочаков. СПб.: Скифия-принт, 2015. С. 307–309. URL: http://soc.spbu.ru/nauka/publications/Koval_10_2015.pdf.
13. Евсикова Е.В. Перспективы и проблемы исследования коллективной исторической памяти в России // X Ковалевские чтения: Материалы науч.-практ. конф. (13–15 ноября 2015 г.) / Отв. ред. Ю.В. Асочаков. СПб.: Скифия-принт, 2015. URL: http://soc.spbu.ru/publications/Koval_10_2015.pdf.

14. Житорчук И.В. Так кто же виноват в трагедии 1941 года. М.: АСТ, 2008. 512 с.
15. Жуков Ю.Н. Гордиться, а не каяться! Правда о сталинской эпохе: Сб. статей и интервью. М.: Эксмо, Яуза, 2011. 256 с.
16. Жуков Ю. Народная империя Сталина. М.: Эксмо, 2009. 336 с.
17. Заседание рабочей группы РОК «Победа». URL: <https://www.no-journal.ru/rok-pobeda-2016-1-15/>
18. Исаев А.В. Алексей Исаев против Виктора Суворова. М.: Яуза, Эксмо, 2010. 640 с.
19. Казаков А.В. Фальсификация истории и итогов Великой Отечественной войны как направление деструктивного воздействия на сознание современной российской молодежи // Власть. 2015. № 5. С. 8–13.
20. Калинина Г.Н., Римская О.Н., Вереитинова Т.Ю. Историческое сознание молодежи: деструктивная роль искажения и фальсификации российской истории // Наука. Искусство. Культура. 2016. Вып. 4(12). С. 105–110.
21. Карпов В.П. Историческая память, миф и фальсификация // 70-летие Великой Победы. Исторический опыт и проблемы современности: Сб. науч. статей. Екатеринбург, 2015. С. 338–339.
22. Кирчанов М.В. Историческая политика в транзитных обществах (проблемы и противоречия) // Общество: Философия, история, культура. 2014. № 3. С. 15–18.
23. Лавринцев Е.А. Молодежная политика современной России и ее влияние на развитие гражданского общества // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2015. С. 122–124. URL: <https://cyberleninka.ru/>
24. Линченко А.А., Аникин Д.А. Массовое историческое сознание и государственная политика памяти в Российской Федерации: актуальность мифологии? // Вестник ТвГУ. Серия «Философия». 2015. № 4. С. 95–106.
25. Личман Б.В. Мировоззренческие интерпретации Великой Отечественной войны Советского Союза // 70-летие Великой Победы. Исторический опыт и проблемы современности: Сб. науч. статей. Екатеринбург, 2015. С. 349–352.
26. Лушин А.Н. Фальсификация истории: теоретический подход к проблеме (на примере России) // Юридическая наука и практика: Вестник Нижегородской юридической академии. 2013. № 23. С. 21–25. URL: <https://elibrary.ru/>
27. Лушин А.Н. Фальсификация истории: теоретический подход к проблеме (на примере России) // Юридическая наука и практика: Вестник Нижегородской академии МВД России. 2013. № 23. С. 21–25. URL:

<https://cyberleninka.ru/article/n/falsifikatsiya-istorii-teoreticheskiy-podhod-k-probleme-na-primere-rossii>.

28. Мартюшов Л.Н., Мартюшова И.Л. О фальсификациях причин Великой Отечественной войны // 70-летие Великой Победы. Исторический опыт и проблемы современности: Сб. науч. статей. Екатеринбург, 2015. С. 368–373.

29. Мирошниченко К.И. Проблема фальсификации истории Великой Отечественной войны // Современные научные исследования и инновации. 2015. № 12. URL: <http://web.snauka.ru/issues/2015/12/60279>.

30. Никифоров Ю. Фальсификация истории Второй мировой войны. URL: http://www.cher-city.ru/node/falsifikaciya_istorii.

31. Николаенко Г.А. Актуальные проблемы исторической политики в РФ и на постсоветском пространстве // X Ковалевские чтения: Материалы науч.-практ. конф. (13–15 ноября 2015 г.) / Отв. ред. Ю.В. Асочаков. СПб.: Скифия-принт, 2015. URL: http://soc.spbu.ru/nauka/publications/Koval_10_2015.pdf.

32. Носова Е. Проблема искажения истории, пересмотра итогов Второй мировой войны и Великой Отечественной войны Советского союза против фашистской Германии и героизации нацизма. URL: <https://edinstvo2018.ru/>.

33. Рахманова Ю.В. Россия как общество риска // X Ковалевские чтения: Материалы науч.-практ. конф. (13–15 ноября 2015 г.) / Отв. ред. Ю.В. Асочаков. СПб.: Скифия-принт, 2015. С. 205–206. URL: http://soc.spbu.ru/nauka/publications/Koval_10_2015.pdf.

34. Розенко С.В. Реабилитация нацизма: новые основания уголовной ответственности // Юридическая наука и правоохранительная практика. 2014. № 3(29). С. 80–85.

35. Роль Сталина в истории: время пересмотра штампов. URL: <http://newsland.com/>.

36. Смагин Б.А. Прошлое становится будущим, или Метаморфозы исторического сознания // X Ковалевские чтения: Материалы науч.-практ. конф. (13–15 ноября 2015 г.) / Отв. ред. Ю.В. Асочаков. СПб.: Скифия-принт, 2015. С. 453–455. URL: http://soc.spbu.ru/nauka/publications/Koval_10_2015.pdf.

37. Скорик А.П. ПостЕГЭшные исторические сказки // Преподавание истории в школе. 2011. № 6. С. 63–67.

38. Солонин М.С. 22 июня. Анатомия катастрофы. М., 2008.

39. Среднерусский вестник общественных наук. 2013. № 4. С. 100–105.

40. Статистико-аналитический отчет по результатам ЕГЭ в Ханты-Мансийском автономном округе – Югре за 2017/2018 учебный год. История. С. 328–360. URL: <http://iro86.ru/images/Documents/docs2018/>.

41. Суворов В.Б. Ледокол. Кто начал вторую мировую войну? М.: Новое время, 1992. 352 с.

42. Трофеи из Германии – что это было и как. Кто насиловал немки и как жилось в оккупированной Германии. URL: <http://www.stena.ee/>.

43. Ханин С.В. Фальсификация истории как инструмент подрыва национальной безопасности // Юридическая наука и практика: Вестник Нижегородской юридической академии. 2013. № 23. С. 33–36. URL: <https://elibrary.ru/>.

44. Харченко А.А., Заслонкина О.В. О влиянии фальсификации и мифологизации истории России на сознание и социальное поведение современной молодежи // Среднерусский вестник общественных наук. 2014. № 5. URL: <https://cyberleninka.ru/>.

45. Эпштейн А.Д. Историческая политика и историческое образование: взгляд на российский опыт изнутри, но со стороны // Преподавание истории в школе. 2010. № 10. С. 40–46.

РАЗДЕЛ 2

ПРЕПОДАВАНИЕ ИСТОРИЧЕСКИХ И ОБЩЕСТВОВЕДЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

ГЛАВА 1

В.В. Мошкин

СОВРЕМЕННЫЕ ОТЕЧЕСТВЕННЫЕ ИССЛЕДОВАТЕЛИ О МЕТОДИКЕ РАБОТЫ С ДОКУМЕНТАМИ НА УРОКАХ ИСТОРИИ

V.V. Moshkin

MODERN DOMESTIC RESEARCHERS ABOUT THE METHODS OF WORK WITH DOCUMENTS IN THE LESSONS OF HISTORY

Аннотация. В данной статье автор представляет краткий обзор научно-методических и учебно-методических работ историков-методистов, в которых охарактеризованы приемы работы учащихся с документальными источниками в процессе изучения курса истории. Отмечается необходимость разработки технологий по работе с документами на всех уровнях общего образования.

Ключевые слова: исторический источник; прием; самостоятельная работа; взаимообучение; уровневая дифференциация.

Abstract. In the article, the author presents a brief overview of the scientific-methodical and educational-methodical works of historians of the Methodists, which described the techniques of the students' work with documentary sources in the process of studying the course of history. There is a need to develop technologies to work with documents at all levels of General education.

Key words: historical source; reception; independent work; mutual learning; level differentiation.

Современный этап изучения проблемы эффективности преподавания истории в школе выдвинул необходимость поиска новых теоретических основ в использовании источников в процессе обучения. Это обусловлено тем, что в связи с появлением новых

(электронных) носителей информации, которые характеризуются широкой доступностью, учащиеся получили возможность самостоятельно и непосредственно знакомиться с текстами первоисточников. Появилась возможность альтернативного изучения истории.

В числе работ ученых следует отметить научно-методические и учебно-методические работы историков-методистов: «Методика обучения истории в схемах, таблицах, описаниях: практическое пособие для учителей» М.В. Коротковой, в котором автор дает рекомендации учителю, как организовать работу на уроке, а также учащимся, как лучше усвоить новый материал [6]; учебное пособие по методике преподавания истории М.Т. Студеникина, которое раскрывает основные понятия, характеристики, методы работы учителя на уроках истории в школе, содержит иллюстрации, схемы и другой наглядный материал [8]. Е.Е. Вяземский и О.Ю. Стрелова в методических рекомендациях учителю истории предложили эффективные приемы работы с историческими документами [4].

В дидактическом пособии А.Г. Колоскова «История России. XX век. 11 класс» представлены разнообразные обучающие и проверочные задания, цель которых – развитие творческого мышления, навыков самостоятельной работы учащихся с историческими фактами, датами, документами [5].

В этот же период появляется ряд журнальных публикаций, посвященных данной проблеме [3]. Авторы предлагали приемы работы с источниками в школьных курсах истории на основе источниковедческого анализа.

Ценные предложения по работе с источниками даны в учебно-методических пособиях профессора Л.В. Алексеевой, в которых автором предлагаются технологии изучения источников на уроках истории, а также описываются различные приемы работы с документами [2]. Так, Л.В. Алексеева в книге «Работа с одаренными детьми в обучении истории и обществознанию: вопросы теории и методики» подчеркивает что, использование на уроках и во внеурочное время документов в образовательном процессе позволяет: сформировать более полные и прочные знания, конкретизировать изучаемые явления, обеспечить их доказательность, хорошее запоминание учебного материала; развить историческое и обществоведческое мышление учащихся, познакомить с методами и

принципами научного познания; научить школьников самостоятельно мыслить, делать выводы и обобщения; формировать оценочную деятельность, развивать познавательные возможности, интересы [2, с. 66].

Более того, для эффективного управления качеством работы учащихся с документами, а также чтобы нагляднее представить ее последовательность, объем, конечные результаты, автором составлен развернутый алгоритм, связывающий этапы, виды и методы исследовательской деятельности. По утверждению Л.В. Алексеевой, работа с архивными документами позволяет начать овладение своеобразным арсеналом инструментов историка, почувствовать всю сложность и одновременно увлекательность исторического исследования. Это значительно повышает качество обучения, и не столько внешнее, выражающееся в конкретных отметках, а глубинное, проявляющееся в формировании устойчивого, мотивированного интереса к истории, общественно-гуманитарным наукам в целом [2, с. 66].

Как показывает практика, при обучении школьников приемам работы с историческими источниками ограничиваются подготовкой учащихся к выполнению заданий ЕГЭ на «анализ источника». Учеников нацеливают на установление исторических фактов (извлечение из источника исторической информации, дополнение ранее усвоенными фактами), однако не предлагают какой-либо последующей деятельности с этими фактами и тем самым прерывают в самом начале процесс реконструкции и объяснения прошлого на основе работы с фактами исторического источника. Иными словами, ЕГЭ проверяет, как ученики освоили отдельные приемы работы с историческим источником, а не способность и готовность учеников изучать прошлое на основе источников. Представляется, что освоение отдельных приемов работы с источниками есть не самоцель, а значимая предпосылка для организации изучения прошлого на основе исторических источников.

О.М. Хлытина в статье «Исторические источники в учебном историческом познании: опыт и перспективы» утверждает: для того «чтобы работа учителя по обучению школьников анализу исторических источников на протяжении всех лет изучения предмета была системной и целенаправленной, современными методистами предлагается программа, отражающая стратегию и пошаговый план обучения школьников анализу исторических ис-

точников, построенная на основе этапов и процедур научного исторического исследования и согласованная с этапами школьного образования и историческим содержанием курсов.

С учетом опыта, накопленного методической наукой и школьной практикой преподавания истории, представляется значимым, чтобы эта современная модель была сориентирована на поэтапное обучение школьников изучению прошлого на основе исторических источников, т. е. на освоение приемов изучения исторических источников в единстве с их применением учениками для получения субъективно новых знаний о прошлом.

Практическая реализация данной модели предполагает, что на школьных уроках истории отдельные исторические сюжеты будут изучаться посредством выполнения учениками мини-исследований на основе исторических источников. Это, в свою очередь, приведет к трансформации учебной деятельности школьников в учебное историческое познание, учебную историко-познавательную деятельность, для которой характерно активное и осознанное применение учениками элементов и приемов научного исторического познания» [9, с. 94–95].

По изучаемой теме в отечественной науке защищено несколько кандидатских диссертаций. Наиболее интересна диссертация Е.С. Мандановой, защищенная в 2007 г. в Институте содержания и методов обучения Российской академии образования (в данный момент институт упразднен). Е.С. Манданова на основе теоретического анализа проблемы, обобщения результатов опытно-экспериментального обучения разработала и апробировала комплекс методических путей изучения исторических источников в 5–6 классах. На материалах курсов истории Древнего мира и Средних веков автор выявила, что «при работе с историческими источниками в 5–6 классах целесообразно использовать различные способы их введения в учебный процесс: включение фрагмента исторического источника в изложение учителя на уроке; организацию работы учащихся по фрагменту исторического источника, представленному в учебнике, рабочей тетради, предполагающей их анализ под руководством учителя в классе либо дома; самостоятельную работу по изучению исторического источника; самостоятельный поиск, включение исторических данных учеником в рассказ, описание. Исследование подтвердило, что только последовательное применение различных способов введения исторических

источников, тематических комплектов источников обеспечивает осмысление знаний, умений умственного труда и в целом способствует активизации процесса познания» [7].

Таким образом, имеющиеся исследования в совокупности дают возможность судить об основных направлениях в работе с документальными источниками в учебном процессе, однако дополнительного исследования требуют вопросы формирования исследовательских умений и навыков учащихся в процессе работы с документальными источниками на всех уровнях школьного образования, а также вопросы разработки технологий, призванных создать условия по овладению исследовательскими умениями.

Список источников и литературы

1. Алексеева Л.В. История в школе: вопросы теории и методики преподавания: Учебно-методическое пособие. Нижневартовск, 2005.
2. Алексеева Л.В. Работа с одаренными детьми в обучении истории и обществознанию: вопросы теории и методики: Учебно-методическое пособие. Нижневартовск, 2010.
3. Бирюков С.А. Работа с архивными документами на уроках истории // Преподавание истории в школе (далее – ПИШ). 1999. № 5.
4. Вяземский Е.Е., Стрелова О.Ю. Методические рекомендации учителю истории: Основы профессионального мастерства: Практическое пособие. М., 2000.
5. Колосков А.Г. История России. XX век. 11 класс: Дидактические материалы. 2-е изд., стер. М., 2001.
6. Короткова М.В. Методика обучения истории в схемах, таблицах, описаниях: Практическое пособие для учителей. М., 1999.
7. Манданова Е.С. Изучение исторических источников как средство развития познавательной деятельности учащихся 5–6 классов: Дис. ... канд. пед. наук. М., 2007. 217 с. URL: <http://www.dissercat.com/content/izuchenie-istoricheskikh-istochnikov-kak-sredstvo-razvitiya-poznavatelnoi-deyatelnosti-uchas#ixzz4BQE3f6gB>.
8. Студеникин М.Т. Методика преподавания истории в школе. М., 2000.
9. Хлытина О.М. Исторические источники в исследовательской и образовательной практике: Коллективная монография / Под. ред. О.М. Хлытиной, В.А. Зверева. Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2011. С. 94–95.
10. Румянцев В.Я. Работа с историческими источниками // ПИШ. 2003. № 3.
11. Черваков Н.Н. Организация работы с документами на уроке // ПИШ. 1999. № 8.

ГЛАВА 2

О.Т. Ковешникова

ПОРТРЕТ ИСТОРИЧЕСКОГО ДЕЯТЕЛЯ НА УРОКАХ ИСТОРИИ

О.Т. Koveshnikova

A HISTORICAL FIGURE'S PORTRAIT IN HISTORY LESSONS

Аннотация. В статье раскрывается значение портрета исторического деятеля в обучении истории. Показан воспитательный потенциал этого средства обучения; даны различные варианты классификации портретов исторических деятелей; описаны методические рекомендации по организации работы с портретом на уроках истории.

Ключевые слова: историческая личность; портрет исторического деятеля; воспитание на уроках истории; обучение истории.

Abstract. The article reveals the importance of the portrait of a historical figure in the teaching of history. As the title implies the article describes the educational potential of this means of training; it is spoken in detail about different variants of classification of historical figures' portraits; much attention is given to methodical recommendations on the organization of work with a portrait at lessons of history.

Key words: a historical figure; a portrait of a historical figure; education on the lessons of history; teaching of history.

Современное российское образование ориентировано на воспитательный идеал — гармонично развитую и социально ответственную личность, воспитание которой происходит на основе духовно-нравственных ценностей народов Российской Федерации, исторических и национально-культурных традиций. Этот идеал выступает императивным представлением, поскольку его содержание определено в отношении воли человека и вменяется ему в обязательное исполнение. Школьник, присваивая духовно-нравственные ценности, присваивает и идеал. Это обусловлено тем, что присвоение ценностей есть необходимый этап овладения культурой в процессе обучения.

В процессе присвоения воспитательного идеала большую роль играют уроки изучения деятельности исторической личности. Это обусловлено тем, что отвлеченные формулировки теоретических моральных принципов оказывают меньшее действие на сознание старшеклассников, чем живые примеры воинской доблести, безграничной преданности родине, страстного увлечения избранным делом. Выбор героя, стремление подражать ему, стать лучше и выше его – все это формирует поведение школьников, которые ищут в окружающем мире для себя образцы [4]. Важным средством выступает использование наглядности, в частности портрета исторического деятеля.

Еще в середине XX в. А.А. Вагин, Д.Н. Никифоров выделили проблему использования исторического портрета на уроках истории, которая как никогда актуальна сегодня: «учитель, мастерски ведущий работу по картине и иллюстрации, к сожалению, нередко проходит мимо многочисленных портретов в учебнике по истории» [1, с. 200], либо работа учителя с портретами исторических деятелей сводится к одному лишь показу портретного изображения: «так выглядел Перикл, Юлий Цезарь» и т. д. [7]. Портрет исторического деятеля необходимо рассматривать как средство реализации образовательных и воспитательных целей обучения истории, поскольку при работе с портретом мы выясняем, кто и как изображен, с какой целью, какую мысль вложил скульптор или живописец в свое произведение.

Школьников, особенно младших, интересует, как выглядел тот или иной исторический персонаж. Рассматривая портрет полубившегося героя, они зачастую спрашивают: выглядел ли он именно так. Они хотят узнать его биографию, познакомиться с его деятельностью. Портрет прежде всего конкретизирует образ исторического деятеля, приближает его к сознанию школьника. В портрете, созданном кистью талантливого художника или резцом скульптора, ярко выражены существенные черты исторической личности. Такой портрет представляет собой его характеристику средствами изобразительного искусства.

Естественно, что индивидуальные особенности внешнего облика исторического персонажа не могут объяснить ход исторических событий или процессов. Но тем не менее в художественном

портрете почти всегда отражены черты и особенности эпохи, понимание индивидуальности личности сквозь призму мировоззрения конкретной эпохи. Портрет, как правило, историчен. Историчен общий облик человека, изображенного на портрете, историчен его костюм, прическа, окружающие его предметы. Поэтому глядя на портрет, школьник может довольно точно сказать, к какому сословию, классу относится конкретный исторический герой, в какую эпоху он жил и даже к какой профессиональной группе он относился. Следовательно, исторический портрет представляет большую познавательную ценность, знакомя учащихся с обликом людей изучаемого времени и помогая почувствовать своеобразный колорит эпохи [1].

Существуют особенности восприятия исторического портрета младшими и старшими школьниками. Если подросток интересуется главным образом действенной стороной личности своего героя, то юношу привлекает и морально-этический облик исторического деятеля, и внутренний смысл его поступков. И действительно, учащиеся старших классов стремятся дать не только описание внешних атрибутов портрета (одежда, оружие, ордена и др.), но и, прежде всего, отметить существенные черты личности, выраженные в портрете. Старший школьник способен воспринять портрет с его художественной стороны.

Образ исторического деятеля, выраженный художественным портретом, оказывает на школьника юношеского возраста большое воспитательное влияние. Это обусловлено тем, что именно у старшеклассника сформированы потребности, обеспечивающие содержательную наполненность личности, в центре которых находятся ценностные ориентации и нравственные установки. Центральным психологическим процессом юношеского возраста И.С. Кон считает развитие самосознания, которое побуждает личность соизмерять все свои стремления и поступки с определенными принципами и образом собственного «Я» [5]. «Становление нравственного самосознания» (Р.С. Немов) сопровождается постановкой старшеклассниками морально-нравственных вопросов. Этот поиск связан с нравственным выбором и в этом возрасте обычно выходит за рамки круга непосредственного общения. Старшеклассник старается определить свое внутреннее отношение к себе, отвечая на вопросы «Кто Я?», «Каким Я должен

быть?», к другим людям, к моральным ценностям, т. е. он должен выстроить свою собственную ценностную картину мира. В поисках правильного ответа подростки обращаются к источникам, которыми обычно пользуются взрослые люди. Такими источниками становятся реальные, многообразные и сложные человеческие отношения и тексты культуры, в том числе портреты выдающихся людей.

Перед старшеклассником встает проблема выбора жизненных ценностей. Широкий мир ценностей, служащий для взрослого человека источником высокого счастья, раскрывается впервые на пороге юности. Для формирования личности важным становится то, какая ценность становится для человека ведущим ориентиром, определяет его жизнь. Выбор собственного отношения старшеклассника к себе и обществу выступает многотрудной духовной работой. Обратившись к анализу и сопоставлению общечеловеческих ценностей и своих представлений о мире и себе, ему необходимо осознанно воспринять исторически детерминированные нормативы и ценности.

По мнению В.С. Мухиной, именно в старшей школе происходит становление человека как личности, «когда молодой человек, пройдя сложный путь онтогенетической идентификации уподобления другим людям, присвоил от них социально значимые свойства личности, способность к сопереживанию, к активному нравственному отношению к людям, к самому себе и к природе» [6, с. 392].

Из сказанного выше следует, что становление личности школьника невозможно без сравнения себя с историческими персонажами, переживания их поступков, попыток копирования не только их личностных качеств, но и внешних индивидуальных особенностей. Данному процессу во многом будет содействовать использование исторического портрета, поэтому авторы учебников и учебных пособий по истории уделяют большое внимание портретным изображениям.

Портрет является одним из самых сложных для восприятия жанров изобразительного искусства. Исторический портрет – это изображение или описание человека или группы людей; в изобразительном искусстве: один из жанров, в котором воссоздается облик человека, запечатлевается его духовный мир. «Проблема

сходства, образа, идеи достигает в портрете высшей остроты» [7, с. 40]. Он может быть как живописным, так и фотографическим.

Д.Н. Никифоров предлагает при работе с портретом исторического деятеля учитывать время его создания (эпоху). В соответствии с этим можно выделить античный портрет, средневековый, эпохи Нового времени, советский портрет.

Античный портрет исторического деятеля характеризуется тем, что дошедшие до нас скульптурные изображения не всегда достоверны. Так, может быть несколько существенно различающихся изображений античного героя, например, изображения Александра Македонского. Большинство портретных статуй, которые украшали античные города, служили средством воспитания гражданских чувств у людей того времени, поэтому античные художники стремились не столько наделить портретные изображения индивидуальными, реалистическими чертами, сколько дать идеализированный образ человека и гражданина. Так, многих из них мы узнаем только по надписи под гермой. Индивидуальные черты не показаны. Скульптор хотел показать гармонию совершенных телесных и душевных качеств человека, идеал античного человека-гражданина [7].

Средневековые портреты исторических деятелей различны. Портретные изображения раннего Средневековья не передают индивидуальных черт человека, как и его личностные качества. Эти изображения отражают типические черты всех людей, где объединяющей чертой выступает духовная составляющая. Это делает данный вид портрета схожим с античным. Зачастую портретное изображение исторического деятеля включено в многофигурную композицию. Исторический деятель на портретном изображении позднего Средневековья выглядит более реалистично. Но в то же время изображения изобилуют типичными формами и образами. Зачастую изображения носят черты идеализации лиц господствующего сословия.

Портретные изображения периода Нового времени наделяют исторических деятелей реалистическими чертами, хотя в живописи этого периода есть элементы академизма, сентиментализма и романтизма. Важным на уроке истории является не разбор особенностей школ и направлений в искусстве портрета, а использо-

вание социальных характеристик в портретах художников-реалистов, которые обычно сопровождали изображения людей историко-бытовыми деталями. Рассмотрение этих деталей – костюма, прически, предметов быта – столь же важно, как рассмотрение лица, изображенного на портрете. Эти детали играют существенную роль в определении социальной принадлежности и для оценки исторического значения изображенного на портрете лица как деятеля своей эпохи [7].

Отличительной особенностью советского портрета выступает идеологическое наполнение сюжета картины. Эти портреты являются проводником коммунистических идей и идеала советского гражданина. В качестве яркого примера может служить плакат «Под водительством великого Сталина – вперед к коммунизму!».

А.А. Вагин предлагает классификацию исторических портретов по содержанию (примеры приводятся из учебников по истории России для 8–10 классов под редакцией А.В. Торкунова):

1. Портретное изображение, включенное в сюжетную или бытовую композицию, характерную для жизни или деятельности данного лица. Большинство сюжетных портретов-картин создано художниками позднейшего времени на основании документальных материалов и относится к исторической живописи. Примером такого изображения являются «Переход русских войск через Альпы» (В.И. Суриков), «Имам Шамиль перед главнокомандующим князем А.И. Барятинским, 25 августа 1859 г.» (А.Д. Кившенко), «Обыск у В.И. Ленина в селе Шушенском», «Н.А. Римский-Корсаков» (В.А. Серов), «Торжественное заседание Государственного совета 7 мая 1901 г.» (И.Е. Репин), «Подписание советско-китайского договора о дружбе» (В. Вихтинский).

2. Групповой портрет, на котором обычно изображено не менее трех персон, объединенных общими чертами. Такой портрет может быть представлен картинами «Венский конгресс» (Ж.-Б. Изабе), «В московской гостиной 40-х гг. XIX в.» (Б.М. Кустодиев).

3. Героический портрет, который предлагает образ исторического деятеля во внешних атрибутах его деятельности (трибуна, окруженная массами народа, или оружие, ордена, генеральская лента, фельдмаршальский жезл и т. п.). Примерами таких изображений могут быть «Петр Великий» (В.А. Серов), «Екатерина II» (Д.Г. Левицкий), «М.В. Ломоносов», «Александр I»

(Ф. Крюгер), «Генерал М.Д. Скобелев на коне» (Н.Д. Дмитриев-Оренбургский).

4. Интимный реалистический портрет – «характеристика кистью» – передает личностные характеристики исторического деятеля, его переживания. В качестве примеров могут выступать картины «Петр I допрашивает своего сына Алексея» (Н.Н. Ге), «Меншиков в Березове» (В.И. Суриков), «Царевна Софья в Новодевичьем монастыре» (И.Е. Репин), «А.С. Пушкин» (В.А. Тропинин) [1].

Необходимо дополнить классификацию А.А. Вагина следующими видами портретов: автопортретом, особенность которого состоит в том, что в нем отражается внутреннее видение автором себя (например, автопортрет В.А. Серова), а также самым распространенным в современных учебниках видом портрета – камерным, который зачастую передает в основном индивидуальные особенности исторического деятеля, его статус, а не личностные характеристики. Примером такого портрета выступают портреты Ф.Я. Лефорта, Феофана Прокоповича, А.А. Аракчеева, М.Е. Салтыкова-Щедрина и др.

Фотографический портрет характерен для учебников, посвященных изучению истории конца XIX – начала XXI в., в которых реже используют художественные портреты. Так, в учебниках по истории России по редакции А.В. Торкунова в основном представлены сюжетный портрет («Церемония открытия I Государственной думы», «На трибуне В.И. Ленин», «А.Ф. Керенский на Невском проспекте Петрограда», «А.В. Колчак награждает солдат своей армии», «Л.Д. Троцкий на митинге», «Подписание В.М. Молотовым советско-германского договора», «Подписание Акта о безоговорочной капитуляции Германии», «Н.С. Хрущев выступает на XX съезде КПСС», «Встреча М.С. Горбачева с сельскими жителями») и групповой портрет («Александр III с семьей», «Группа участников экспедиции Н.М. Пржевальского», «В.И. Ленин и другие члены Союза борьбы за освобождение рабочего класса», «Руководители ВКП(б) и СССР в начале 1930-х гг.», «Командующие советскими фронтами в заключительный период Великой Отечественной войны», «И.В. Сталин, Ф. Рузвельт, У. Черчилль в дни работы Ялтинской конференции»).

А.А. Вагин согласно видам портретов выделяет соответствующие методические приемы работы с ними. К сюжетному портрету учитель обращается при изложении соответствующих моментов или сторон жизни и деятельности исторического деятеля. Сюжетный портрет наиболее доступен для учащихся любого школьного возраста. Он дает возможность учителю просто и убедительно охарактеризовать исторического деятеля, показав его в присущей ему социальной среде и обстановке, в сфере его деятельности. Методика работы с таким портретом во многом совпадает с методами использования событийной или типологической картины. Разбор такого портрета позволяет в максимальной мере активизировать участие школьников в беседе и применять домашние задания: подготовить рассказ, сделать сообщение по картине и т. д. [1].

Групповой портрет может быть использован как одно из наглядных средств раскрытия социальных отношений изучаемой эпохи. Групповой портрет нередко с большей наглядностью, чем портрет индивидуальный, помогает дать характеристику социальной принадлежности изображенных персонажей. Общая композиция группы, одежда, прически, присущие данной социальной среде, облегчают выявление типичных черт и приводят учащихся к определенным выводам и обобщениям. Групповой портрет помогает дать живую и наглядную характеристику масс в ту или иную эпоху. Возможен методический прием сопоставления групповых портретов, характеризующих противоположные лагери борющихся социальных групп.

В тех случаях, когда учитель ставит своей задачей подчеркнуть общественную, государственную роль исторического деятеля, показать его как историческую фигуру, необходимо привлечь героический портрет. К такому портрету учитель обращается в связи с характеристикой исторического деятеля и оценкой его исторической роли.

Для раскрытия внутреннего облика исторического деятеля, характеристики его как личности учителю лучше использовать интимный реалистический портрет – «характеристику кистью». Работа по такому портрету представляет наибольшую трудность для начинающего учителя. Речь идет не о характеристике исторической личности на основании жизни и деятельности, а о характе-

ристике по портрету, о выяснении для учащихся черт личности и индивидуальных особенностей облика, которые выражены в портрете [1].

В работе с портретом исторического деятеля можно выделить несколько этапов:

1) характеристика внутреннего облика, выраженного в чертах лица, в позе, жесте;

2) описание одежды и обуви, внешних атрибутов его деятельности;

3) характеристика его социального положения [1].

Существует ряд методических рекомендаций по организации работы с портретом исторического деятеля на уроках истории. Прежде всего необходимо напомнить, что, за единичными исключениями, характеристика исторической личности, включая относящийся сюда биографический материал и оценку деятельности, занимает на уроке очень немного времени, а работа с портретом составляет (как правило) лишь один из моментов этой работы. Речь идет о том, чтобы в течение двух-трех минут умело и убедительно подчеркнуть самое существенное и выразительное в содержании портрета, а это требует вдумчивой и тщательной подготовки.

Большую помощь учителю в работе с портретом могут оказать отзывы и воспоминания (мемуары) современников исторического деятеля. Выразительный материал для воссоздания облика исторического деятеля по портрету учитель может найти в художественной литературе, в частности, в исторической беллетристике. Немногие строки или даже отдельные меткие высказывания наблюдательного писателя, приведенные на уроке, оживят изображение на портрете и помогут учащимся воспринять его более вдумчиво и эмоционально [1].

Наблюдения показывают, что характеристика образа значительно легче и прочнее усваивается учащимися, если она выражена краткой и меткой словесной формулой. Поэтому полезно сочетать портрет как наглядное пособие с текстом, с высказыванием самого исторического деятеля, которое служит самохарактеристикой.

Материалом, облегчающим учителю характеристику по портрету, могут служить исторические документы, содержащие описание внешнего облика исторического деятеля [1].

Важное место на уроке занимает самостоятельная работа учащихся. Необходимо научить школьников разбираться в историческом портрете, понимать его содержание и уметь извлекать из него познавательный материал. Формой вовлечения учащихся в активную работу по портрету является беседа. Ее следует практиковать с 5 класса, начиная с постановки самых простых вопросов, самых элементарных познавательных задач. Учащимся можно предложить следующую памятку:

1. Внимательно посмотри на портрет, установи, кто изображен.
2. Определи по внешним признакам (одежде, оружию), к какой социальной группе или профессии он относится.
3. Каковы внутренние качества этого человека?
4. Какой вклад он внес в историю?
5. Подумай, почему художник именно так изобразил своего героя (какую идею хотел выразить автор портрета?).
6. Опиши свое отношение к изображенному историческому деятелю.

П.В. Гора предлагает вариант памятки образной характеристики личности для старших классов:

1. Опиши историческую личность (одежда, черты лица, манера говорить, держаться и т. п.).
2. Обрати внимание и подчеркни в характеристике специфические внутренние признаки личности (ум, воля, отношение к окружающему миру и т. п.).
3. Обозначь исторически наиболее важные факты общественной (трудовой, научной, политической, военной и т. п.) деятельности личности.
4. Подчеркни в характеристике, интересы какой социальной группы представляет личность.
5. Подумай: какой вклад внесла данная личность в историю, была ли ее деятельность полезна для развития общества или нет; может быть, в ней сочетались и положительные, и отрицательные черты, в чем это выражалось и каковы причины этого [2, с. 82].

Также крайне важно развивать аналитические способности учащихся, вовлекая их в более сложные формы работы с портретом. Еще до революции один из передовых русских педагогов Б.Н. Жаворонков рекомендовал учителям истории упражнять учащихся в такой мыслительной деятельности с наглядными изображениями, которая даст им «и навык к работе, и логическое развитие». «Принесите, – советовал он, – в класс портрет исторического лица, типичный для него, написанный известным современным ему художником, разберите с учениками характер данного исторического лица по картине с точки зрения художника, сравните полученное с исторической характеристикой данного лица и ... вы научите их анализировать, сравнивать» [1, с. 210].

Для выработки умения сравнивать учащимся можно предложить рассмотреть разные портреты одного исторического деятеля. Например, сравнить портрет А.Д. Меншикова в период расцвета его власти и картину «Меншиков в Березове» и параллельно выявить исторические условия, повлиявшие на внутренние изменения в герое. Возможен вариант проведения сравнения портретов исторических деятелей, выражающих интересы различных социальных групп.

Работа учащихся с портретом и характеристикой деятельности исторического личности позволяет учителю получить ценный материал для организации беседы на морально-этические темы и темы об идеале человека и гражданина [7].

Таким образом, использование портрета исторического деятеля на уроке истории позволяет учителю реализовать как образовательные, так и воспитательные цели урока истории. Его использование на уроках в старших классах имеет важное значение, так как влияет на становление личности учащихся. На уроке истории необходимо использовать различные виды портретов исторических деятелей, учитывая методические особенности работы с ними.

Список источников и литературы

1. Вагин А.А. Методика преподавания истории в средней школе. М.: Просвещение, 1968.
2. Гора П.В. Методические приемы и средства наглядного обучения истории в средней школе: Пособие для учителей. М.: Просвещение, 1971.

3. История России: Учебник для общеобразоват. организации / Под ред. А.В. Торкунова. М.: Просвещение, 2016.
4. Ковешникова О.Т. Изучение деятельности исторической личности как средство формирования гражданского самоопределения старшеклассников в обучении истории // Актуальные проблемы преподавания истории и обществознания в образовательных организациях различных типов: Коллективная монография. Нижневартонск: Изд-во НВГУ, 2017. Ч. 4.
5. Кон И.С. Психология старшеклассника. М.: Просвещение, 1980.
6. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество. М.: Академия, 1999.
7. Никифоров Д.Н., Складенко С.Ф. Наглядность в преподавании истории и обществознания: Пособие для учителей. М.: Просвещение, 1978.

ГЛАВА 3

Г.Ю. Зверева

ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА ЗНАНИЙ СТАРШЕКЛАСНИКОВ ПО ИСТОРИИ СРЕДСТВАМИ ЛЕКЦИОННО-СЕМИНАРСКО-ЗАЧЕТНОЙ ТЕХНОЛОГИИ

G.Yu. Zvereva

IMPROVING THE QUALITY OF PUPILS' KNOWLEDGE ON THE HISTORY BY MEANS OF LECTURES AND SEMINARS-SCORING TECHNOLOGY

Аннотация. Статья посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме качества исторического образования школьников. Автором раскрывается роль лекционно-семинарско-зачетной технологии в повышении исторических знаний старшеклассников. В статье представлен опыт экспериментальной работы преподавания истории на базовом уровне в 10–11 классах с использованием указанной технологии. Результаты экспериментальной работы показали повышение качества знаний старшеклассников по истории. Автор относит технологию к числу продуктивных и приходит к выводу, что данная технология обладает значительным потенциалом для повышения образовательных результатов по истории, если ее адаптировать к условиям старшей школы и возрастным особенностям обучающихся, т. е. создать необходимые методические условия.

Ключевые слова: качество образования; историко-культурный стандарт; эффективность исторического образования; технология; результативность обучения.

Abstract. The article is devoted to the actual problem of the quality of historical education of schoolchildren. The author reveals the role of lecture-seminar-test technology in improving the historical knowledge of high school students. The article presents experience of experimental work in history teaching at the basic level in the 10–11 class using the specified technology. The results of the experimental work showed an increase in the quality of knowledge of high school students in history. The author refers the technology to the number of productive. This technology has significant potential to improve educational results in history that if it is adapted to the conditions of high school and age characteristics of students, to create the necessary methodological conditions.

Key words: quality of education; historical and cultural standard; efficiency of historical education; effectiveness of training.

Современные глобальные тенденции экономического роста, интеллектуализация основных факторов производства XXI в. требуют коренного повышения уровня и качества образования [11, с. 7]. Роль образования на современном этапе развития страны определяется задачами перехода России к демократическому обществу, к правовому государству, экономике постиндустриального типа. В ФЗ «Об образовании» впервые образование определено как общественно значимое благо, сочетающее в себе воспитание и обучение, выполняемое не только в частных, но и в общественных интересах [6].

В процессе реформирования исторического образования в контексте дальнейшей модернизации общего образования, в условиях введения в учебный процесс нового учебно-методического комплекса по отечественной истории [8], корректировки содержания образования в соответствии с требованиями ФГОС общего образования [21] и историко-культурного стандарта [4] возникает необходимость использования эффективных технологий, способных повысить качество исторического образования школьников. Для эффективного внедрения новых образовательных технологий в школьную практику и совершенствования существующих требуется научный анализ их возможностей и потенциала. К числу продуктивных технологий мы относим лекционно-семинарско-зачетную, если ее адаптировать к условиям старшей школы и возрастным особенностям обучающихся, т. е. создать необходимые методические условия. Лекционно-семинарско-зачетная технология (далее – ЛСЗТ) рассматривается в современной науке и практике как системный комплекс методических условий, включающий оптимальные формы, методы и средства, обеспечивающие рациональные пути обучения и развития школьников [17].

Вопросы повышения качества и эффективности исторического образования средствами образовательных технологий, в том числе лекционно-семинарско-зачетной, освещались в трудах многих ученых. Так, например, Н.И. Шевченко неоднократно обращалась к описанию указанной технологии. Впервые эта тема затрагива-

лась ею в методических рекомендациях для учителей истории, где приводились сведения о современных технологиях обучения [19]. Именно в этой работе автор охарактеризовала основные формы учебных занятий в рамках указанной технологии и определила понятие ЛСЗТ: «Лекционно-семинарско-зачетная технология – это системный дидактический комплекс, включающий оптимальные формы, методы и средства, обеспечивающие интенсификацию самостоятельной деятельности школьников в процессе их обучения и развития» [20, с. 69]. Т.Б. Качкина относит ЛСЗТ к *модульной (блочной)*. Она выделила *формы занятий в ее структуре*: лекция (урок изучения нового материала), семинар, исследование, лабораторная работа (уроки совершенствования знаний, умений, навыков), коллоквиум, зачет (контрольные уроки, уроки учета и оценки знаний и умений) и представила их краткие характеристики [5].

Ученые в целом весьма положительно оценивают использование в школьной практике ЛСЗТ, видя в ней большой потенциал для повышения эффективности образовательного процесса. Так, доктор исторических наук, профессор Л.В. Алексеева считает, что формы занятий в рамках ЛСЗТ позволяют значительно активизировать деятельность учащихся в процессе обучения [1, с. 123–128]. В работе Н.А. Рубижанской просматривается идея личностного подхода к обучению и воспитанию старшеклассников через лекционно-семинарско-зачетную систему. На основе своего педагогического опыта автор пришла к выводу, что при использовании данной технологии выполняется основной заказ от общества и государства [16].

В последнее время чаще звучат словосочетания: качество жизни, образования, социальная успешность. Однако какие бы новации не вводились, только на уроке встречаются участники образовательного процесса: учитель и ученик. От того, каким будет их взаимодействие, зависит результат образования.

Образование, полученное школьником, признается качественным, если обучающиеся достигли высоких результатов достижения поставленных целей. Подготовка школьников к жизни закладывается в школе, поэтому требования к образованию сегодня меняют свои приоритеты: знаниевая составляющая уступает мес-

та развивающей. Повышение качества образования – одна из основных проблем современной школы.

Государственная политика в сфере образования направлена на модернизацию российского образования. Главное – обеспечить конкурентоспособность России, в том числе в сфере образования. Основным условием конкурентоспособности страны является инновационный путь развития экономики. Переход на инновационный путь развития связан с масштабными инвестициями в человеческий капитал, отмечает В.В. Путин. Развитие человека является и основной целью, и необходимым условием прогресса современного общества. Это и сегодня, и в долгосрочной перспективе – абсолютный национальный приоритет [15]. Развитие экономики невозможно без инвестиций в человека, более конкретно – в образование человека.

Необходимым условием для формирования инновационной экономики является модернизация системы образования, являющейся основой динамичного экономического роста и социального развития общества, фактором благополучия граждан и безопасности страны [7]. Одна из главных задач модернизации образования – повышение его качества. Будущее России зависит от образования ее граждан, от их стремления всесторонне использовать свои способности, знания, умения на благо процветания России.

В современном социуме, где знания, уровень интеллектуального развития его членов становится ключевым стратегическим ресурсом, определяющим фактором развития экономики и становления новых общественных отношений, значительно повышается статус образования, формируются новые требования к его уровню и качеству. Образование сегодня, как никогда ранее, должно быть направлено не на обеспечение процесса, а на достижение современных образовательных результатов, в том числе экономических и социальных.

Качество образования – характеристика системы образования, отражающая степень соответствия реальных достигаемых образовательных результатов, условий образовательного процесса нормативным требованиям, социальным и личностным ожиданиям [3, с. 18–23], это критерий эффективности деятельности образовательного учреждения, основной продукцией которого являются качественно подготовленные выпускники.

Качество знаний – это целостная совокупность, характеризующая результат учебно-познавательной деятельности. В настоящее время методическое обеспечение педагогического процесса представлено в качестве системы, посредством которой учитель реализует модель обучения, воспитания и развития детей. Она включает в себя выбор конкретных технологий, внедрение и отработку их в процессе деятельности. В преподавательской практике применяются различные технологии. Автор в своей педагогической практике использует лекционно-семинарско-зачетную технологию.

ЛСЗТ является педагогическим инструментарием преподавателя, позволяющим эффективно управлять деятельностью обучающихся и воздействовать на них, учитывая влияние различных факторов. При этом технология имеет мотивационную направленность и субъект-субъектное взаимодействие в учебно-воспитательном процессе, обеспечивая активность и рефлексивную саморегуляцию учащихся, а также дает целостное представление об образовательном пространстве, в котором осуществляются совместная деятельность преподавателя и занимающихся, формируются ценностные ориентации, обеспечивается развитие их потенциальных возможностей.

Лекция создает благоприятные условия для обеспечения высокого научного уровня изложения учебного материала, раскрытия логики темы, обоснования между фактами и общими теоретическими выводами. Она позволяет компактно сгруппировать основное ее содержание и представить его в определенной системе.

Семинар – вид занятия, при котором формируется познавательная деятельность учащихся при работе с источниками, развиваются мышление, моно- и диалогическая речь, умение публичного выступления.

Лабораторное занятие – форма организации образовательного процесса, на котором учащиеся самостоятельно (используя различные формы: группами, в парах и т. д.) изучают материал по документам или по учебнику.

Практическое занятие – занятие, способствующее углублению, расширению и усвоению знаний по темам/разделам и формированию навыков самостоятельной работы.

Зачет – форма занятия, на котором оценивается уровень усвоения знаний, умений и навыков по изученной теме раздела/главы, полученных на семинарских и практических занятиях.

Лекция, семинар, зачет в единстве и взаимосвязи реализуют задачи обучения и развития. Применение данной технологии позволяет быстрыми темпами качественно, на уровне осмысления изучить большие блоки учебного материала. Лекционно-семинарско-зачетная технология позволяет качественно улучшить учебный процесс, повысить прочность полученных знаний каждым учащимся в соответствии с его индивидуальными возможностями и развитием, значительно развить навыки самостоятельной работы школьников, что соответствует требованиям по обеспечению условий для выполнения ФГОС по изучению истории на базовом уровне в 10–11 классах.

ЛСЗТ обладает необходимыми свойствами, способствующими повышению эффективности обучения за счет повышения объема самостоятельной работы учащихся.

Лекционно-семинарско-зачетная система – блок занятий, включающий лекцию, семинар, практикум и зачет, – призванная качественно улучшить учебный процесс, развить умения работать с текстами, представлять информацию в требуемой форме.

ЛСЗТ создает условия для подготовки учащимися собственных текстов – докладов, рефератов, биографических справок, эссе и т. д.

Наиболее оптимальным вариантом реализации лекционно-семинарской системы в старших классах является модульное изучение материала (лекция – семинар/практикум/лабораторное занятие – консультация – зачет), что позволяет расширить и углубить работу над содержанием учебных курсов, формируя основы научного потенциала старшеклассника. В этой ситуации применение модульной технологии оправдано. При создании соответствующих педагогических условий технология способна обеспечить более качественное усвоение учебного материала, приобретение учащимися необходимых общеучебных компетенций.

Опытно-экспериментальная работа проводилась на базе МБОУ «СШ № 2 – многопрофильная» г. Нижневартовска ХМАО-Югры в период с сентября 2012 г. по май 2017 г. в три этапа: ориентировочный, диагностически-постановочный и преобразующе-заключительный.

На первом и втором этапах осуществлялся педагогический поиск, выявление и формулирование проблемы исследования.

В рамках педагогического поиска в 2012/2013 уч. г. проанализированы: проблемы практики преподавания истории старшеклассникам; вопросы ознакомления с современными научными подходами к преподаванию истории, изучения передового педагогического опыта.

Проведено исследование проблемы обучения истории в отечественных трудах историков, педагогов, психологов, была разработана периодизация в изучении проблемы; оформлен историографический очерк.

В рамках констатирующего эксперимента (сентябрь 2015 – май 2016 уч. г.) проводились следующие виды работ: выявление исходного уровня сформированности знаний, умений и навыков обучающихся 10 класса; исследование факторов формирования учебной мотивации старшеклассников (исследование проведено по методике М.Р. Гинзбурга [10, с. 125–130], которая позволяет выделить ведущие мотивы старшеклассников).

Данное исследование необходимо для дальнейшей разработки программы формирования мотивации учения у старшеклассников в рамках ЛСЗТ. Осуществлен промежуточный контроль (как исходный на следующий учебный год) по выявлению исходного уровня сформированности знаний умений и навыков старшеклассников по истории, проведена апробация учебных занятий с использованием ЛСЗТ.

Теоретически проанализирована психолого-педагогическая, философская и методическая литература по проблеме исследования, изучена методология педагогических исследований. Наряду с изучением научной и методической литературы, осуществлена апробация организационных форм занятий (лекция, лабораторное, семинарское, практическое занятия, зачет).

В 2015/2016 уч. г. начался процесс апробации организационных форм занятий по ЛСЗТ. Проанализирован опыт преподавания истории в старших классах общеобразовательных школ некоторых субъектов Российской Федерации.

Первая задача, которая стояла перед нами, – определить наиболее эффективные организационные формы занятий по истории

для старшеклассников. Эффективность проведенных занятий оценивалась через повышение качества знаний.

В результате оформления организационной структуры блока нами были отобраны наиболее эффективные для школьников формы учебных занятий.

Материал в блоке в условиях применяемых форм организации занятий проработан четыре раза, а не один, как в рамках традиционной системы обучения, где главной формой обучения являлся комбинированный урок.

Преобразующе-заключительный этап, охватывающий сроки с сентября 2016 г. по май 2017 г., включал проведение формирующего эксперимента на базе МБОУ «СШ № 2 – многопрофильная» г. Нижневартовска ХМАО-Югры. В рамках указанного этапа реализовано преподавание курсов истории на основе ЛСЗТ, осуществлен формирующий эксперимент, проведен анализ результатов опытно-экспериментальной деятельности.

В рамках нашего исследования за основу принят вариант систематического применения ЛСЗТ в образовательном процессе. Структура деятельности учителя по организации эффективного усвоения исторических знаний обучающимися состоит из пяти основных направлений: проектирующего, организующего, стимулирующего, контролирующего, корректирующего.

В условиях проводимого педагогического эксперимента была принята за основу модель деятельности старшеклассников, разработанная М.И. Махмутовым [13, с. 115].

Исследованы формы организации учебных занятий в структуре блока-модуля, составлены их характеристики, накоплены методические разработки уроков.

В процессе апробации различных организационных форм занятий на данном этапе исследования осуществлялось диагностическое исследование по определению уровня обученности старшеклассников. Цель исходного уровня диагностики состояла в том, чтобы выявить уровень обученности школьников по истории. Для ее реализации необходимо было решить несколько задач, одна из которых состояла в выявлении исходного уровня знаний учащихся методом входного контроля (октябрь 2015 г.).

Диагностическая работа проводилась в письменной форме.

В работе содержались задания, с помощью которых проверялись базовые знания и умения учащихся – даты, факты, географические объекты. От учащихся требовалось умение объяснить исторические термины и понятия, выделить характерные признаки, указать причины и следствия событий, явлений, процессов. Задания повышенного уровня требовали от учащихся продемонстрировать умение извлекать информацию из источника, сделать анализ и сформулировать вывод.

Следовательно, объектами проверки становились формализованные знания: точность указания дат, фактов, имен; рассмотрение событий с учетом хронологической последовательности, соотношение событий с веком, эпохой; выявление характерных черт, локализация события; сравнение событий, определение общего и особенного.

Учащимся контрольной и экспериментальной групп был предложен тест, состоящий из двух частей: первая часть включала 19 заданий на знание исторических фактов, хронологии и на соответствие, вторая часть состояла из 6 заданий, предусматривающих развернутый ответ. В результате все учащиеся экспериментальной и контрольной групп приступили к выполнению задания первой части. В экспериментальной группе выполнили работу 17 учащихся из 26, в контрольной группе – 28 из 46.

В экспериментальной группе 19 учащихся из 26 приступили к выполнению заданий второй части (7 человек не выполняли задания). Из них выполнили задания 7 учащихся. В контрольной группе 31 учащийся из 46 приступили к выполнению заданий второй части (15 не выполняли задания), из них справились с заданиями 22 учащихся.

Данные исследования входного уровня качества и обученности свидетельствуют о том, что уровень обученности в экспериментальном классе ниже, чем в контрольных классах, в среднем соответственно 77% и 83,5%. Уровень качества в экспериментальном классе составил 50%, а в контрольных классах в среднем был равен 55%.

Сравнительный анализ сформированности умений и навыков входного тестирования позволяет сделать вывод, что в экспериментальном классе сформированность умений и навыков на низком уровне составляет 38% от всех учащихся данной группы, на

высоком уровне – 23%, что ниже результатов в контрольных классах – соответственно 7,7% и 35%.

При входном контроле по истории все учащиеся экспериментальной группы приступили к выполнению заданий базового уровня, но справились с заданиями 17 учащихся, что соответствует 65%; к заданиям повышенного уровня приступило 19 учащихся, из которых справились с заданиями 7 учащихся, что составляет 37%.

В экспериментальном классе работу выполняли 26 учащихся, из них все приступили к выполнению заданий первой части, к заданиям второй части приступили 19 человек. С первой частью справились 17 человек, со второй – 7 учащихся. Семь учащихся не приступили к выполнению заданий второй части. В контрольных классах работу выполняли 46 учащихся, из них все приступили к выполнению заданий первой части и 28 человек задания выполнили. К заданиям второй части приступил 31 учащийся, из них 22 справились с работой.

Полученные данные позволили рассчитать степень обученности учащихся (СОУ): в экспериментальной группе она равна 51; в контрольной – 52. Таким образом, качество обученности экспериментальной группы в 2015/2016 уч. г. составило 50%. 7 учащихся справились с заданием повышенного уровня сложности, 12 человек с заданием не справились.

Качество обученности контрольной группы в 2015/2016 уч. г. составило 55%. С заданием повышенного уровня сложности справились 22 учащихся из 46; 9 человек с данным заданием не справились.

Итак, в ходе диагностики было выявлено, что 100-процентная сформированность ЗУН у учащихся контрольной и экспериментальной групп отсутствует. От представленного уровня требований в соответствии с разработанными критериями оценки по составу знаний 100-процентный результат частичной сформированности знаний и умений показали трое учащихся экспериментальной группы (12% от общего числа учащихся) и 4 учащихся контрольной группы (9% от общего числа учащихся).

Учащиеся исследуемых групп справились лишь с заданиями базового уровня, а задания повышенного уровня вызвали затруднения. Школьники, пришедшие после 9-го класса, показали раз-

ный уровень обученности. В контрольном классе он оказался выше, чем в экспериментальном, – 83,5% и 78% соответственно.

Полученные данные позволили построить исследование, которое прогнозировало дальнейшее развитие изучаемых свойств, качеств, характеристик. Для этого было необходимо определить содержание и средства психологического и педагогического воздействия на испытуемых. Таким образом, были созданы условия для формирующего эксперимента.

Вторая задача, стоявшая перед нами, заключалась в выявлении уровня сформированности знаний, умений и навыков. На основании диагностики сформированности знаний, умений и навыков мы сделали предварительные выводы, что использование организационных форм ЛСЗТ в обучении старшеклассников позволяет качественно улучшить учебный процесс, повысить уровень знаний, значительно развить навыки самостоятельной работы школьников.

Начав работать с классами базового уровня по ЛСЗТ, требующей от учеников готовности и умения учиться (учение – это не процедура, которой учащиеся подвергаются, а то, что они делают сами) [14, с. 76], закономерно встал вопрос об изучении и формировании учебной мотивации старшеклассников. Мотивация учения школьников воспринимается и опытными, и начинающими учителями как необходимая предпосылка эффективного обучения истории. В отечественной науке исследованием мотивации учения занимались многие психологи, но наше внимание в большей степени привлекли труды Л.И. Божович [2, с. 7–44], А.К. Марковой [11], Т.А. Матис, А.Б. Орлова [12], М.Р. Гинзбурга [10, с. 125–130].

Для изучения мотивации учения обучающихся 10-х классов нами было проведено исследование на базе МБОУ «СШ № 2 – многопрофильная» г. Нижневартовска в следующих классах: контрольный 10 Б класс – 17 человек; контрольный 10 А класс – 29 человек, экспериментальный 10 В класс – 26 человек.

Конкретная задача в рамках проблемы, на решение которой направлено исследование, заключалась в определении уровней учебной мотивации обучающихся 10-х классов на основе методики М.Р. Гинзбурга [10, с. 125–130], необходимой для разработки

программы формирования мотивации учения у старшеклассников в рамках ЛСЗТ обучения.

Методика М.Р. Гинзбурга представляет собой анкету, вопросы которой направлены на выявление уровня мотивации у учащегося. В анкете содержится описание пяти уровней мотивации, которые могут быть у школьников. Каждый из учащихся должен выбрать из пяти возможных ответов тот, который наиболее полно характеризует его поведение в школе.

После обработки полученных данных определяется уровень мотивации каждого учащегося.

Обследование проводилось фронтальным методом. Цель обследования сообщалась ученикам. Учащиеся получали анкету, учитель предлагал ученикам сделать выбор варианта ответов по номерам предложений. В исследовании по выявлению уровня мотивации приняли участие 72 учащихся.

Из исходных данных выявлено, что у учащихся 10-х классов преобладает мотивация II и III уровней, а мотивация I и IV уровней наблюдается у очень незначительной группы школьников. Мотивация I уровня свойственна тем ученикам, кто проявляет усердие, у них сформирована целевая установка, включая планы на будущее.

Для того чтобы педагог мог правильно понять поведение и действия обучающегося, организовывать и управлять учебно-воспитательным процессом, ему необходимо знать, какие мотивы доминируют в данной ситуации, формировать и поддерживать те из них, которые обеспечивают высокий уровень эффективности деятельности. Методика позволяет выделить ведущие мотивы старшеклассников.

Данные позволяют сделать следующие выводы: у учащихся преобладал учебно-позиционный мотив, который проявлялся в попытках самоутверждения, в желании быть лидером в классе, в интересе к новым знаниям, желании научиться чему-то новому.

Учащиеся стремились взаимодействовать со всеми одноклассниками и учителем, постоянно совершенствуя формы взаимодействия. Таким образом, происходит целенаправленный процесс самовоспитания и самосовершенствования личности.

В 10 В классе примерно у $\frac{1}{5}$ части учащихся выявлен оценочный мотив. Учащиеся стремятся не только получать знания, но и

высокую отметку, одобрение учителя и его расположение. Полученные результаты были использованы для разработки педагогического эксперимента.

С сентября 2015 г. по май 2016 г. учебные занятия в экспериментальном классе проводились с применением ЛСЗТ (апробация организационных форм по ЛСЗТ), а в контрольном классе – по традиционной системе обучения (с преобладанием комбинированных уроков).

При ЛСЗТ использованы следующие формы организации уроков: вводная лекция (изучение нового материала методом погружения), семинар (изучение актуальных, дискуссионных вопросов темы), лабораторное занятие (работа с источниками), практическое занятие (повторение, обобщение, систематизация знаний), зачет (контроль полученных знаний).

В экспериментальном классе наблюдалась активизация познавательной деятельности обучающихся, постепенно от урока к уроку развивались навыки самостоятельной работы учащихся, учебное время использовалось более рационально, реализовывался принцип сотрудничества и личностно ориентированный подход.

В контрольном классе обучение строилось по традиционной системе. Комбинированные уроки включали следующие основные этапы: изучение нового материала, закрепление и контроль знаний. По традиционной системе обучения учащиеся также достигли определенных успехов.

В мае 2016 г. был проведен итоговый (рубежный) контроль учащихся 10-х классов, который будет рассматриваться как исходный уровень ЗУН на следующий учебный год (2016/2017).

При рубежном контроле все учащиеся и контрольной, и экспериментальной групп приступили к выполнению заданий первой части. С заданиями этой части справились 20 из 26 учащихся экспериментальной группы, что выше результата входного контроля. Ко второй части приступил 21 учащийся из 26 экспериментальной группы, из которых выполнили задания 8 человек, что также выше результатов входного контроля. 5 человек из экспериментальной группы не приступили к выполнению заданий повышенного уровня, а при входном контроле – 7 учащихся.

Сравнительный анализ входного и итогового (рубежного) контроля показал, что в данном классе знания базового, повышенно-

го и высокого уровней повысились. Можно отметить положительную динамику выполнения заданий базового уровня с 65% до 90%. Если в начале учебного года задания повышенного и высокого уровней сложности вызывали затруднения – с ними справились только 27% учащихся, то в итоговом контроле – 62% учащихся.

При входном контроле выполнение заданий на 80–84% показали лишь 2 учащихся, то при итоговом мониторинге 96% выполнения заданий показал 1 учащийся и 4 учащихся продемонстрировали результат от 84% до 88% выполнения заданий.

Анализ результатов говорит о том, что наряду с выполнением заданий отмечается низкое качество знаний у отдельных учащихся (6 учеников). Учащиеся достаточно успешно справились с заданиями на проверку хронологических знаний: 46% учащихся выполнили верно задание, при итоговом мониторинге – 49%. Стабильно хорошие результаты по истории показали 4 учащихся.

Задание на установление соответствия вызвало затруднение у большей части школьников, правильно выполнили только 33%, при входном контроле – 27%. В целом результаты входного и итогового контроля по истории показывают, что более 50% учащихся выполняют все задания базового уровня.

В мониторинговой работе даны задания, с помощью которых проверяются базовые знания и умения – знание дат, фактов, объяснение исторических терминов и понятий, выделение характерных признаков и явлений, причин и следствий событий, умение извлекать информацию из источника.

Анализ результатов мониторинга показал, что необходима комплексная работа по повышению знаний учащихся. Особого внимания требовала организация активной познавательной деятельности учащихся на всех занятиях, независимо от их формы, а также с различными источниками информации, а не только с учебником.

По итогам анализа результатов контроля начато формирование методического комплекса для организации процесса обучения истории, предусматривающего использование различных форм совместной деятельности (индивидуальная, парная, групповая, коллективная).

Одновременно осуществлялась дальнейшая теоретическая, методическая и исследовательская деятельность, которая сочеталась с определением научно-методических подходов к избранной проблеме, отбором материала для разработки и апробации экспериментальных уроков по истории в 10–11 классах.

Осуществлялось изучение состояния исследуемого процесса; проводилось наблюдение, необходимое для ориентации педагогического поиска и определения его эффективности; анализировался опыт преподавания истории в старших классах ряда средних школ Российской Федерации.

В 2016/2017 уч. г. не только совершенствовались такие формы учебных занятий, как лекция, семинар, практикум, лабораторное занятие, зачет, но и осуществлялись контрольные срезы знаний учащихся для выявления динамики качества в изучении истории средствами ЛСЗТ. В рамках указанного этапа осуществлялся и анализ результатов опытно-экспериментальной деятельности.

Задачи этапа: использовать средства ЛСЗТ для повышения качества знаний и умений учащихся на уроках истории; осуществить итоговую диагностику обученности школьников; выполнить анализ полученных результатов в ходе опытно-экспериментальной работы за весь период 2012–2017 гг.

Была уточнена цель формирующего эксперимента: эмпирическое подтверждение или опровержение выдвинутой гипотезы исследования, обоснование того, что повышение эффективности обучения истории достигается средствами ЛСЗТ путем педагогического воздействия (новое содержание, формы, приемы, средства обучения) и организации продуктивной учебно-познавательной деятельности учащихся.

В эксперименте участвовали две группы: экспериментальная и контрольная. Предстояло выявить различия после реализации педагогических воздействий путем сравнения до начала эксперимента и после его окончания.

Формирующий эксперимент проходил с сентября 2016/2017 уч. г., включал преобразующе-заключительный этап. Содержание предполагало: проектирование изучения курсов истории для 10–11 классов базового уровня; преподавание курсов истории на основе ЛСЗТ; совершенствование организационных форм учебных занятий по ЛСЗТ.

Результат: составление тематического планирования; организация и проведение занятий по ЛСЗТ с целью выявления эффективности данной технологии; отбор эффективных средств, приемов организации учебной деятельности в рамках ЛСЗТ; конспекты занятий и их анализ, составление таблицы наиболее эффективных приемов и средств обучения; подготовка статей: «Повышение эффективности уроков в условиях перехода на ФГОС ОО», «Роль лекционно-семинарско-зачетной технологии в повышении качества образования», «Учебный процесс в информационной образовательной среде», «Мониторинг обученности старшеклассников по истории: результаты исследования», «Эксперимент исследования уровня сформированности знаний, умений старшеклассников», «Формирование комплексного мышления у учащихся», «О некоторых результатах исследования по реализации ЛСЗТ в обучении истории».

Таким образом, на этапе формирующего эксперимента была определена эффективность данной технологии.

В мае 2017 г. была проведена итоговая диагностика сформированности знаний, умений и навыков, чтобы определить, насколько учащиеся продвинулись / не продвинулись в формировании ЗУН и как влияет ЛСЗТ на показатели обученности. Диагностические материалы состояли из 25 заданий. В экспериментальной группе участвовало 29 учащихся. Из них все приступили к выполнению заданий первой части, 25 учащихся – второй части. 18 человек выполнили задания второй части и 26 учащихся – задания первой части.

По сравнению с входной диагностикой к заданиям первой части приступили тоже все учащиеся, но с заданиями справились 26 человек из 29; при входном контроле – 17 из 26.

К заданиям второй части приступили 25 человек, из них с заданием справились 18 человек; при входном контроле – 7 человек из 19 приступивших. 7 учащихся к выполнению заданий повышенного уровня сложности не приступили при входном контроле, 4 человека – при итоговом.

Полученные данные позволили рассчитать степень обученности учащихся (СОУ): в экспериментальной группе она равна 66; в контрольной группе – 62. Таким образом, качество обученности экспериментального класса в 2016/2017 уч. г. составило 69%,

а контрольного – 72%. Результаты итогового контроля, по сравнению с входным, более высокие.

Формальный подсчет определил увеличение показателей ЗУН в экспериментальном классе на 19%. Качество итоговой диагностики обученности повысилось по сравнению с качеством входной диагностики и составило 69%. Уже большее количество учащихся успешно выполняли задания на аргументацию точек зрения, определение терминов, понятий; на соответствие; название основных фактов, процессов и явлений. 18 учащихся экспериментального класса справились со всеми уровнями заданий, при входном контроле – 7 учащихся, но при итоговом увеличился качественный показатель выполнения заданий на 19% (с 50% до 69%). 4 учащихся экспериментального класса с заданиями не справились.

Можно отметить положительную динамику выполнения заданий повышенного уровня. Если в начале эксперимента (при входной диагностике) задания повышенного уровня сложности на анализ, систематизацию, сравнение исторического материала, аргументацию точек зрения вызывали затруднения (справились лишь 27%, при промежуточном – 31% от всех учащихся экспериментального класса), то при итоговом контроле справились уже 62% от всех учащихся экспериментального класса. Анализ результатов показывает, что низкое качество обученности наблюдается у одного учащегося.

Высокие результаты по истории показали 8 человек (при входном – 4 ученика). Итак, результаты входного и итогового контроля по истории показывают, что степень обученности учащихся повысилась по сравнению с входной диагностикой и составила 66. Качество обученности достигло 69%, что выше на 19% по сравнению с входным контролем качества.

Данные итогового контроля уровня качества и обученности свидетельствуют о том, что уровень качества и обученности в экспериментальном классе повысился и составил 69% и 97%, по сравнению с показателями входного контроля – 50% и 77% соответственно.

Сравнительный анализ сформированности умений и навыков итогового тестирования экспериментальной группы свидетельствует о том, что сформированность умений и навыков на низком

уровне составляет 21%, а на высоком – 62%, что значительно выше результатов, которые были выявлены при входном тестировании.

Исследование показало, что проектирование курсов истории, определение целей, планируемых результатов обучения и организация изучения истории средствами ЛСЗТ коррелируют.

Опыт преподавания курсов истории в 10 классе в 2015/2016 и в 11 классе 2016/2017 уч. гг. на основе ЛСЗТ показал, что при системной работе уровень обученности по истории повышается, развивается познавательный интерес, мотивация, укрепляются навыки работы с источниками информации, развивается аналитическая деятельность, что подтверждено данными оценочного мониторинга учебных достижений.

У выпускников, обучавшихся по ЛСЗТ, сформированы основные общеучебные и специальные навыки на достаточном уровне, включающем повышенный и высокий уровни.

В результате опытно-экспериментальной деятельности нами были определены методические условия эффективной реализации ЛСЗТ в обучении старшеклассников, которые являются одним из основных компонентов образовательного процесса.

В научной литературе давно утвердилось мнение, что процесс обучения не может состояться, если не созданы условия, обеспечивающие его эффективное осуществление: организационные, материальные и психологические [18].

Модернизация системы образования России, введение новых требований к результатам образования, определенных Федеральными государственными образовательными стандартами [21], обуславливают в том числе и изменение подходов к содержанию методических условий организации эффективного учебного процесса.

Меняются цели и содержание образования, появляются новые средства и технологии обучения, но при всем многообразии урок остается главной формой организации учебного процесса. Для того чтобы реализовать требования, предъявляемые временем, урок должен быть современным. Однако понятие «современный урок» неразрывно связано с понятием «современный учитель». Отсюда задачи, стоящие перед современным учителем: личностно ориентированный подход, создание ситуации успеха, активная личностная позиция учителя совместно с обучающимися, создание возможности их дальнейшего роста, использование заданий

на опережение, обучение через диалог, интерес и т. д. Именно в этом проявляется познавательная самостоятельность и творческая деятельность. Знания приобретаются в процессе самостоятельной поисковой работы. Даже незначительные изменения в организации учебной деятельности, например, создание проблемных ситуаций, введение игровых моментов и творческих заданий, благотворно влияют на формирование их познавательных способностей. Результативность обучения напрямую связана с качеством обучения. И обучение будет более эффективным, если оно несет личностно ориентированную направленность, вызывает интерес учащихся к предмету.

При характеристике качества полученного выпускниками образования на первый план начинают выходить показатели, которые дают интегрированные оценки образовательных результатов, такие как операциональность, мобильность, а не просто определенный объем знаний. Критерием качества образования становится не объем освоенных знаний и умений, а готовность овладевать методами получения знаний и использовать их в различных профессиональных и жизненных ситуациях, творческий подход в решении возникающих задач.

В России, как и во всем мире, растет понимание того, что все планируемые изменения в системе образования в конечном итоге должны привести к повышению качества образования, отражаемого через планируемые образовательные результаты, адекватные современным и прогнозируемым потребностям личности, общества и государства, а образовательные результаты невозможно достичь без использования организационных форм и технологий, соответствующих требованиям современного общества.

Достижение современного качества образования сегодня является главным направлением государственной образовательной политики. Ставится задача выхода системы образования на новое качество, на новые образовательные результаты, связанные с пониманием развития личности как цели и смысла образования.

Конечным результатом образования будет являться мобильная, разносторонне развитая личность, способная адаптироваться к социально-экономическим изменениям, которая сможет найти свое место в современном обществе. Сформированность этих качеств является основным компонентом образовательных резуль-

татов. Для обеспечения качественного обновления образования и в связи с этим достижения новых образовательных результатов необходимо четко определить существо и основные составляющие новых образовательных форм. Это станет методологической основой, смысловым ориентиром обновления и совершенствования образования. Таким образом, мы получаем взаимосвязанные между собой процессы: модернизация образования, качество образования, новые образовательные стандарты, новые организационные формы.

Вице-президент РАН А.А. Кузнецов отмечает, что качество образования определяется достигнутыми образовательными результатами. Новое понимание обществом целей и ценностей образования, смысл образовательных результатов и определяет направления модернизации образования [9, с. 11–21]. Модернизация образования в Российской Федерации принципиально меняет позицию учителя. Главной задачей учителя является мотивация учащихся на проявление инициативы и самостоятельности, организация самостоятельной деятельности учащихся, в которой каждый мог бы реализовать свои способности и интересы. Современное общество нуждается в молодых людях, имеющих свое мнение и умеющих его отстаивать, принять ответственное решение, выслушать и проанализировать информацию, поступающую из различных источников.

Список источников и литературы

1. Алексеева Л.В. История в школе: вопросы теории и методики преподавания: Учебно-методическое пособие. Нижневартовск: Изд-во Нижневарт. гуманит. ун-та, 2005. С. 123–128.
2. Божович Л.И. Проблемы развития мотивационной сферы ребенка // Изучение мотивации поведения детей и подростков / Под ред. Л.И. Божович, Л.В. Благоняжиной. М: Педагогика, 1972. С. 7–44.
3. Болотов В.А. Становление общероссийской системы оценки качества образования // Справочник заместителя директора школы. М.: Ресурсы образования, 2007. С. 18–23.
4. Историко-культурный стандарт. URL: <http://school.historians.ru/wp-content/uploads/2013/08/.pdf>
5. Качкина Т.Б. Современные педагогические технологии в преподавании истории и обществознания. URL: <http://do.gendocs.ru/> (дата обращения: 05.03.2019).

6. Комментарий к ФЗ от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в РФ» (поглавный) / Под ред. В.Е. Усанова. М., 2013. Ст. 3.
7. Концепция модернизации развития образования РФ до 2020 г. URL: <http://edu.mari.ru/>
8. Концепция нового учебно-методического комплекса по отечественной истории. URL: <http://mosmetod.ru/>
9. Кузнецов А.А. Степень свободы школы не должна быть критической: [интервью с вице-президентом РАН А.А. Кузнецовым] / беседовал Б. Старцев // Вестник образования. 2009. № 4. С. 11–21.
10. Лукьянова М.И., Калинина Н.В. Психолого-педагогические показатели школы: Критерии и диагностика. М.: Сфера, 2004. С. 125–130.
11. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте. М.: Просвещение, 1983. 96 с.
12. Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов А.Б. Формирование мотивации учения. М.: Просвещение, 1990. 192 с.
13. Махмутов М.И. Организация проблемного обучения в школе. М., 1977. С. 115. URL: http://vml.antat.ru/files/Mahmutov/books/in%20russian/organ_prob_obuch.pdf
14. Петти Д. Современное обучение: Практическое руководство / Пер. с англ. П. Кириллова. М.: Ломоносовъ, 2010. С. 76.
15. Путин В.В. О стратегии развития России до 2020 года. Выступление на расширенном заседании Государственного совета 08.02.2008 г. URL: <http://archive.kremlin.ru/text/appears/2008/02/159528.shtml>.
16. Рубижанская Н.А. Личностный подход к обучению и воспитанию через лекционно-семинарско-зачетную систему преподавания истории. URL: <http://festival.1september.ru/>
17. Сергеева В.П., Ляпко И.Л. Профильное обучение в общеобразовательном учреждении: Учебно-методическое пособие / Под общ. ред. В.П. Сергеевой. М.: Перспектива, 2011. С. 7.
18. Характеристика структурных компонентов процесса обучения. URL: <https://murzim.ru/nauka/pedagogika/didaktika/26910-harakteristika-strukturnyh-komponentov-processa-obucheniya.html>.
19. Шевченко Н.И. Технологии обучения истории в старшей школе: Методические рекомендации. М.: АПКИПРО, 2001. 30 с.
20. Шевченко Н.И. Педагогические технологии: социализация школьников на уроках обществознания. М.: Русское слово – РС, 2008. С. 69.
21. Федеральные государственные образовательные стандарты общего образования. Приказ от 06.10.2009 г. № 413 «Об утверждении и введении в действие Федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования». URL: <http://xn-80abucjiibhv9a.xn>.

ГЛАВА 4

О.Т. Ковешникова, К.И. Мирошникова

СУЩНОСТЬ МОРАЛЬНО-ЭТИЧЕСКИХ ПОНЯТИЙ И ПУТИ ИХ ФОРМИРОВАНИЯ В ОБУЧЕНИИ ОБЩЕСТВОЗНАНИЮ

O.T. Koveshnikova, K.I. Miroshnikova

THE ESSENCE OF MORAL AND ETHICAL CONCEPTS AND WAYS OF FORMATION IN THE TEACHING OF SOCIAL STUDIES

Аннотация. Морально-этические понятия необходимы для отражения и раскрытия существенных сторон элементов морали и этики. Они являются основой когнитивного компонента ценностных отношений. Благодаря усвоению данных понятий происходит нравственное развитие личности учащихся, ведь морально-этические понятия составляют основу нравственного развития учащихся. Целью статьи является рассмотрение морально-этических понятий и путей их формирования в процессе обучения обществознанию. В данной статье также рассмотрены различные классификации обществоведческих понятий. Особое внимание уделено морально-этическим понятиям и их специфике. Проанализированы основные методы формирования понятий. Проблема морально-этических понятий в обучении обществознанию пока изучена мало, поэтому требует более тщательных исследований.

Ключевые слова: морально-этические понятия; классификация обществоведческих понятий; методы формирования понятий; пути формирования понятий; этапы формирования понятий; обучение обществознанию.

Abstract. The text gives valuable information on moral and ethical concepts which are necessary for the reflection and disclosure of the essential elements of morality and ethics. They are the basis of the cognitive component of value relations. The paper is concerned with the assimilation of these concepts is the moral development of the personality of students, because moral and ethical concepts are the basis of moral development of students. The purpose of the article is to consider the moral and ethical concepts and ways of their formation in the teaching of social science. This article also discusses various classifications of social science concepts. Special attention was paid to moral and ethical concepts and their specifics. The main methods

of concept formation were analyzed. The following conclusions are drawn in the article. The problem of moral and ethical concepts in the teaching of social science has not been studied enough, so it requires more thorough research.

Key words: moral and ethical concepts; classification of social science concepts; methods of formation of concepts; ways of formation of concepts; stages of formation of concepts; training in social science.

Для эффективного формирования обществоведческих понятий необходимо знать, что понятия имеют свою классификацию.

Существует несколько подходов к их классификации. Понятия можно сгруппировать по нескольким основаниям: по степени обобщенности – частные, общие и всеобщие понятия; по единству содержания понятия классифицируются с учетом межпредметных и внутрикурсовых связей; по степени их известности учащимся выделяют известные и неизвестные понятия. Всеобщие и общие понятия формируются на основе постепенного углубления содержания понятий в системе уроков, а частичные и единичные формируются на одном уроке.

Самая распространенная и простая классификация – по содержанию: это понятия экономические (производство, деньги, банк), политические (партия, правительство, референдум), юридические (закон, право, кодекс), социальные (общество, личность, семья) и др.

О.Б. Соболева делит понятия по объему признаков на простые и сложные. Под объемом признаков понятия понимаются характеристические свойства, которые присущи всем элементам этого множества и только. Рассмотрим на примере понятия «этнос». Работая с понятием, мы должны указать: 1) общность людей, 2) исторически сложившаяся, 3) связанных друг с другом общими признаками, 4) происхождением, 5) территорией, 6) культурой, 7) осознанием единства. Это пример сложного понятия. Если давать определение политической партии, то там будет вполне достаточно двух признаков: 1) организация, 2) борьба за власть. Это пример простого понятия [10, с. 114].

Е.И. Жильцова и Л.Н. Боголюбов классифицируют понятия по видам социального научного познания: социальной философии, философской антропологии, социологии, социальной психологии, социальной экологии, экономической теории, политологии, пра-

воведения, культурологии, этики и эстетики. Данная традиционная классификация, по мнению авторов, помогает учителю в отборе соответствующей научной литературы, которая позволяет пополнить методологические знания по изучаемому аспекту понятий. Выделяют понятия по их роли в изучении новой темы – это опорные (уже известные ученикам) и основные в содержании урока, которые являются объектом углубленного рассмотрения [9, с. 175].

А.В. Дружкова все понятия курса обществознания группирует по нескольким основаниям. По степени обобщенности она выделяет три группы понятий – частные, общие и всеобщие. В классификации группы понятий по единству содержания за основу взяты объем и характер внутрикурсовых и межпредметных связей учебного материала. Автор также выделяет понятия 1) философские, 2) политико-экономические, 3) социологические, 4) правовые, 5) морально-этические. А.В. Дружкова подчеркивает, что философские и морально-этические понятия проявляются во всех темах курса обществознания. Она группирует понятия курса по степени их известности учащимися. Понятия разделены на две группы: опорные – уже в какой-то мере известные учащимися из других предметов, и основные, которые главным образом раскрываются при изучении обществознания [4, с. 40].

По мнению Л.Н. Боголюбова, в обучении обществознанию формируются следующие виды понятий: 1) философские, 2) политико-экономические, 3) социологические, 4) правовые, 5) морально-этические [9, с. 166].

Л.С. Бахмутова и Е.К. Калуцкая классифицируют понятия по основным содержательным линиям стандарта. Отличительная черта всех понятий – их сложность, поскольку большинство из них являются абстракциями высокого порядка. Все понятия курса обществознания классифицируют как исторические (полис, рыцарство и т. д.), философские (свобода, ценности, познание и др.), социологические (социальная структура, социальные роли, нации и др.), политологические (политика, власть и др.), экономические (экономика, рынок и др.), культурологические (культура, этические нормы, этика и др.) [1, с. 64].

Л.С. Бахмутова и Е.К. Калуцкая понятия курса разделяют на центральные (например, человек, общество, цивилизация, куль-

тура), основные (например, экономические системы, социальный статус, правовое государство, духовные ценности) и опорные (например, мифы древности, классическое рабство, крестьянская община, собственность, государственный аппарат, избирательное право), которые насыщаются и обогащаются при изучении основных понятий [1, с. 65].

Е.И. Жильцова, Л.Н. Боголюбов, О.Б. Соболева рассматривают и функции, которые выполняют понятия в курсе обществознания. Это познавательная функция (например, понятие «толерантность» в процессе его усвоения и применения); ориентировочная функция (когда понятие усвоено, оно помогает ориентироваться в реальности); аксиологическая (ценностная) функция (принадлежит, в первую очередь, понятиям, которые фиксируют гуманистические ценности и норму, например, понятия «человек», «милосердие», «личность», «добро», «культура» и др.); регулятивно-практическая функция (является основой овладения конструктивными способами деятельности, становления ролевых моделей поведения, самореализации личности учащихся); диагностическая функция (функция познания человека, его способностей, возможностей и пр.). Авторы утверждают, что при таком разнообразии функций одного и того же понятия всегда можно выделить его основную ведущую функцию, которую понятие выполняет на уроке либо в теме, либо в разделе.

Рассмотрим подробнее морально-этические понятия – понятия, которые отражают и раскрывают самые существенные стороны и элементы морали и этики. К ним относятся такие понятия, как совесть, достоинство, нравственность, мораль, добро, зло, ответственность, благоразумие, долг, гражданственность и прочие.

Одна из важнейших целей, которая поставлена перед учителем на уроках обществознания, – это формирование ценностного отношения у учащихся. Ценностное отношение включает в себя несколько компонентов: когнитивный, личностно-смысловой, эмоционально-оценочный, деятельностный. Знания о ценностях могут выступать в виде представлений, понятий и идей. Основным компонентом является когнитивный, а понятия являются одним из основных элементов знаний. Следовательно, для того чтобы сформировать ценностное отношение у учащихся, необходимо сформировать понятия, в нашем случае – морально-этические.

Морально-этические понятия и категории как нормы поведения и общения лежат в основе нравственного развития личности школьника. Морально-этическое развитие – присвоение учащимися моральных норм, их обобщение и превращение во внутреннее «моральные инстанции», реализуемые поведением [6, с. 44]. Морально-этические понятия составляют основу нравственного развития человека. В рамках философского взгляда на мир в качестве этических формировались моральные понятия добра, зла, долга и др.

Опираясь на принцип интегративности в формировании нравственной сферы на основе освоения базисных морально-этических понятий, следует выделить компоненты нравственного сознания (что должен знать и понимать ученик?), нравственных чувств (как он должен к этому относиться?), нравственного опыта (что должен делать?) [18, с. 49].

Морально-этические понятия имеют свою специфику. Они обладают большой смысловой нагрузкой, сложной структурой, проявляются во всех темах курса обществознания, имеют абстрактный характер, а самое важное, что учащиеся должны не только выучить понятия, но и пропустить их через себя, прочувствовать и нести смысл морально-этических понятий через всю свою жизнь. Учащиеся должны каждый раз применять морально-этические понятия при какой-либо ситуации, которая возникла и требует правильного нравственного решения. Морально-этические понятия выступают когнитивным компонентом ценностного отношения.

Морально-этические понятия имеют такую особенность, как неразрывная связь одного понятия с другим, поскольку одно морально-этическое понятие сопутствует другому. Сопряженность морально-этических понятий исследовали Ф. Кадол, Н.А. Бердяев, Л.М. Архангельский, С.С. Уткин.

Под сопряженными морально-этическими понятиями мы понимаем понятия, которые связаны определенными признаками между собой, но различны по значению, мотивационному обоснованию. Их нужно сравнить, указав на общее и различное, и выявить тот сопрягающий признак, который соединяет эти понятия и позволяет им «переливаться» из одного в другое [8]. Необходимо пояснить слово сопряжение. В толковом словаре С.И. Ожегова

находим, что «сопряженный» значит «взаимосвязанный» [17, с. 347]. В техническом черчении сопряжением называют плавный переход из одной линии в другую. Следовательно, выявить сопряжение – это найти плавный переход из одного понятия в другое, т. е. взаимосвязь между понятиями. Сопряженные морально-этические понятия как средство педагогической актуализации развития этического мышления не рассматривались специалистами в области педагогики [8].

Понятия «мораль» и «нравственность» возникли как тождественные. «Этика» (от греч. *ethos* – обычай, нрав) и «мораль» (от лат. *mos, moris* – нрав, обычай) близки по значению к русскому слову «нравственность», и сейчас в большинстве случаев они употребляются как синонимы, что вряд ли можно считать верным [11, с. 17]. «Нравственность» чаще всего употребляют как синоним «морали» и определяют как один из основных способов нормативной регуляции действий человека в обществе, особую форму человеческого сознания [11, с. 10]. «Мораль» также определяют как область этических ценностей, которая признается каждым взрослым человеком [15, с. 131].

По мнению С.И. Ожегова, нравственность – это внутренние, духовные качества, которыми руководствуется человек [17, с. 259]. И.И. Карпец рассматривал нравственность как систему взглядов и принципов поведения [11, с. 78]. Б.Т. Разгильдиев полагал, что нравственность – это учение о добре, его возможностях по формированию духовных и социальных качеств человека и гражданина, позволяющих ему обеспечить свои права и свободы, а также свободы других лиц [11, с. 52].

По мнению В.И. Мурашова, нравственность представляет собой совокупность человеческих отношений в сфере общества, планеты и мирового пространства, т. е. она должна быть понята не только как совокупность взглядов, идей и представлений о добре и зле, но и как волевая форма человеческой деятельности, сохраняющая в себе материальное, социально-экономическое, космическое и божественное содержание, развивающаяся согласно своим историческим законам на основании совести человека [5, с. 13].

«Понятие морали, – пишет Д. Юм, – подразумевает некоторое общее всему человечеству чувство, которое рекомендует один и тот же объект как заслуживающий общего одобрения и заставляет

каждого человека как большинство людей соглашаться друг с другом, приходя к одному и тому же мнению или решению относительно него» [5, с. 15]. А.Ф. Шишкин считает, что мораль представляет собой как форму общественного сознания, так и форму социальной практики [5, с. 16].

Еще Г.Ф. Гегель в «Философии права» проводил концептуальное различие между моралью и нравственностью, представляя нравственность как завершающий этап развития объективного духа, следующий за абстрактным правом и моралью. Он считал мораль сферой свободного внутреннего усмотрения личности, а нравственность – сферой внешней объективации свободы (в форме семьи, общества, государства) [11, с. 71].

В.А. Блюмкин, например, определял мораль (нравственность) как форму общественного сознания или вид духовно-практической деятельности, основное социальное назначение которой состоит в отражении общественного бытия, согласовании государственных и личных интересов [11, с. 73]. Я. Энгст мораль определял как совокупность моральных норм и моральный уровень общества с точки зрения этих норм, а нравственность рассматривал как свойство быть моральным, т. е. руководствоваться определенной моралью [11, с. 75]. В.Г. Иванов и И.В. Рыбакова считали, что нравственность есть практика отношений между людьми, тогда как мораль – это сформулированные в виде моральных запросов принципы и нормы поведения [11, с. 78].

А.И. Шемшурина в «Этических диалогах со старшеклассниками» приводит примеры занятий, где объясняет такие морально-этические понятия, как сочувствие, любовь и т. д. Беседы основываются лишь на разборе изречений мыслителей, которые вскрывали сущность данных понятий в форме аллегории. Помнению О.Ф. Левичева, это полезно, но не так продуктивно, и введение сопряженных нравственных понятий при разборе понятий в «этических диалогах» дало бы большую эффективность [7, с. 8].

М.Л. Аплетаетов в своем диссертационном исследовании «Формирование нравственных понятий как условие осознания поведения старшими подростками» обращает внимание на то, что овладение структурой и содержанием морально-этических понятий дает возможность подростку лучше и яснее представить себе способ и формы данного поведения [8, с. 10].

Ф. Кадол в своих исследованиях выявил, что 30% из 400 опрошенных старшеклассников смешивают понятия чести и достоинства с другими нравственными понятиями. Многие из них ставили знак равенства между понятиями «достоинство» и «самолюбие». Старшеклассники в своих ответах говорят о том, что не могут различать понятия, сопряженные между собой, и хотят научиться этому [8, с. 12].

Б.Т. Лихачев в работе «Философия воспитания» раскрывает сущность понятий «честь», «достоинство», «любовь» и т. д. Его методики раскрытия сущности данных понятий больше похожи на суждения, т. к. не побуждают мысль человека искать и находить этические решения [8, с. 17].

Философ Н.А. Бердяев в работе «Самопознание» считает сопряженными нравственные понятия «сомнение и духовные борения». Он пишет: «Это сферы переплетающиеся, но они различны». Однако мыслитель не показал, где они переплетаются и в чем их различие [11, с. 88].

О.Ф. Левичев рассматривает расчленение сопряженных нравственных понятий на общие, частные, единичные по интегральному признаку. Ряд ученых рассматривают понятие «достоинство» только как составную часть понятия «честь», не подчеркивая его самостоятельного значения. Так, например, Л.М. Архангельский пишет, что «понятие чести включает в себя сознание личного достоинства человека». Этой же точки зрения придерживается и С.С. Уткин: «Оценка же достоинства личности ее самой и другими людьми представляет собой содержание чести» [8, с. 21].

Другие ученые достоинство рассматривают как самостоятельную категорию, и с ними нельзя не согласиться. С точки зрения В.А. Блюмкина, Ф. Кадола, Б.Т. Лихачева, А.Ф. Шишкина, достоинство является самостоятельной категорией, хотя оно и тесно связано с категорией чести. Общим в этих двух категориях, по их мнению, является преобладание оценочного характера. Достоинство связано преимущественно с нравственными качествами личности, хотя и не отрицает ее общественных заслуг, а честь опирается, прежде всего, на оценку общественной значимости и общественных заслуг человека, хотя и не отрицает значения нравственных качеств.

О.Ф. Левичев считает, что честь как нравственное качество должно входить в понятие достоинства, это подтверждают и определения последнего. В современных толковых словарях достоинство – это совокупность нравственных качеств, а также уважение этих качеств в себе [7, с. 19].

Выделение чести как самостоятельной категории ведет к тому, что без целостного образа «достоинство» субъект нередко путает свою честь с тщеславием и честолюбием.

Поэтому честь как самостоятельная категория – это система с обратной связью функционирования, которая выглядит следующим образом: деятельность личности (поступки, поведение), оценка ее общественным мнением, формирование моральной репутации – уважение (или неуважение), которая объективизируется в различных внешних формах – осознания личностью своей репутации, отношения к ней окружающих посредством сознания и чувства чести – новая деятельность личности, скорректирована с учетом общественного мнения и т. д. Честь – особый способ нравственного регулирования поведения людей в общественно полезном направлении на основе общественного мнения определенной социальной группы. В силу этого не всегда чувство чести относят к положительным нравственным качествам [5, с. 47].

В.А. Рыбин в статье «Некоторые аспекты этимологии и значения понятия “гуманизм”» выявил два основных значения гуманизма – это мировоззрение (система воззрений, идей) и отношение к людям [14, с. 47]. Ссылаясь на В.А. Кувакина, В.А. Рыбин подчеркивает, что гуманизм есть следствие естественно присущей человеку гуманности, человечности. Главным признаком фундаментального характера гуманизма является особый характер его связи с личностью [13, с. 79].

Морально-этическое понятие «справедливость» Т. Гоббс определяет как подчинение законам; у Л.Б. Альберти – жить всегда так, чтобы не принести никому вреда; по мысли Л. Баллы, справедливость состоит в том, чтобы снискать себе у людей расположение, благодарность и приобрести выгоду; как равноправие между людьми рассматривают справедливость А. Смит, К.А. Гельвеций, П.А. Кропоткин, П.Ж. Прудон, Г. Спенсер и др. У Эпикура справедливость – это договор о том, чтобы не вредить и не терпеть вреда и т. д. Тем не менее философы разных эпох и разных

направлений едины в признании справедливости главным элементом, определяющим гуманистическое мировоззрение человека [11, с. 105].

Таким образом, рассмотрев специфику основных морально-этических понятий в курсе обществознания, таких как мораль, нравственность, гуманизм, честь, достоинство, справедливость, мы можем заключить, что каждое понятие обширно и рассматривалось философами с разных сторон.

Морально-этические понятия формируются во всех классах в процессе изучения обществознания. Процесс формирования понятий начинается с определения существенных признаков и раскрытия их на конкретном материале. Однако это лишь начальный этап работы. Останавливаться на этом уровне нельзя, так как будут сформированы лишь отдельные, разрозненные признаки понятий.

Формирование обществоведческих, в том числе морально-этических, понятий у школьников – сложный и длительный процесс. Как правило, его начальный этап связан с чувственно-конкретным восприятием социальных объектов, связей, входящих в конкретные понятия [6, с. 49]. Эмпирическая информация может являться результатом практической деятельности учащихся, их непосредственного знакомства с принципами функционирования общественных институтов и других социальных объектов, различными аспектами социальных взаимодействий. Также она может быть почерпнута из средств массовой информации, доступных учащимся произведений культуры.

Процесс формирования морально-этических понятий включает в себя ряд логических операций: анализ (мысленное расчленение содержания понятия на составляющие его признаки и свойства), сравнение (мысленное установление сходства и различия объектов по существенным и несущественным признакам), синтез (мысленное соединение в целое частей объекта или его признаков, полученных в процессе анализа) и обобщение (мысленное объединение отдельных предметов в понятие). Благодаря данным логическими приемам были выделены определенные технологии работы с понятиями, но очевидно, что лежащие в их основе логические приемы применяются при этом с учетом целей обучения и особенностей конкретного вида деятельности.

Методисты обращали внимание на постепенность овладения ведущими понятиями в результате обогащения и конкретизации их содержания.

Для того чтобы узнать, при каких же методических условиях достигается эффективность работы с морально-этическими понятиями, необходимо выяснить саму суть дидактических принципов работы с понятиями, и уже опираясь на них, определить продуктивные методические идеи. Также нам необходимо переосмыслить и обогатить предшествующие идеи с учетом новых целей обществоведческого образования, при этом не должны остаться без внимания достижения социальных наук и сама специфика обществоведческих понятий.

В зависимости от ситуации учитель при введении нового понятия может либо сам выделить существенные признаки понятия и дать учащимся карточки, на которых эти понятия выписаны, либо учащиеся под руководством учителя самостоятельно производят анализ нового понятия. Затем, при адекватном усвоении понятий, следует выделять не отдельные его признаки, а систему признаков, находящихся в определенном соотношении друг с другом, несмотря на то, что у многих школьников наблюдается тенденция к выделению какого-либо одного признака. В другом случае школьник овладевает рядом признаков, составляющих содержание данного понятия, но эти признаки у него изолированы друг от друга, без разделения на существенные и несущественные. В обоих этих случаях нарушается системность и целостность понятия, но в первом случае можно отметить преобладание синтеза над анализом, а во втором – анализа над синтезом.

Для формирования понятий наиболее существенным является словесно-логический вид памяти. Поэтому важно развивать умения логического запоминания, чему может сопутствовать составление «логических цепочек» в процессе рассуждения над содержанием понятия [2, с. 46].

Для целенаправленной работы с понятиями, во-первых, необходимо четко дать их структуру. Условно ее можно изобразить формулой: *понятие = термин + определение*, где под термином понимается слово или сочетание слов, обозначающее понятие, а под определением – краткое или развернутое перечисление признаков понятия в их иерархической последовательности: родовые,

видовые и дополнительные. Затем определить путь формирования понятий.

Существуют индуктивный и дедуктивный, ассоциативный и инвентивный пути формирования понятий. Индукция широко применяется в школьном обучении. Многие учебные тексты и объяснения учителя строятся по индуктивному типу. Применение индукции в обучении позволяет сделать обобщающий вывод очевидным, убедительным, вытекающим из рассмотренных фактов и потому доказательным для учащихся. Эту важную особенность индукции подчеркивали многие педагоги [19, с. 57].

Итак, при использовании индуктивного метода обучения деятельность преподавателя и учащихся протекает следующим образом: сначала учитель раскрывает признаки понятия, потом дает само определение понятия (данный метод действует по принципу от частного к общему). Индуктивный путь формирования понятия свойственно использовать в младших классах [12, с. 89].

Слабость индуктивного метода обучения состоит в том, что он требует большего времени на изучение нового материала, чем дедуктивный. Он в меньшей мере способствует развитию абстрактного мышления, поскольку опирается на конкретные факты, опыт и другие данные.

Индукцию нельзя превращать в универсальный метод в обучении. Индуктивное изучение темы особенно полезно в тех случаях, когда материал носит преимущественно фактический характер или связан с формированием понятий, смысл которых может стать ясным лишь в ходе индуктивных рассуждений. Если теория вводится поздно, то знания будут бессистемными, разрозненными, и поэтому необходимо вводить понятия своевременно [3, с. 101].

Дедукция широко применяется в обучении как одна из основных форм изложения учебного материала. Дедуктивный подход к построению учебного предмета позволяет вместо описания множества отдельных единичных фактов изложить общие принципы, понятия и умения применительно к соответствующей области знания, усвоение которых позволит затем учащимся анализировать все частные варианты их проявления [16, с. 102].

Дедуктивный метод формирования понятия основывается на том, что сначала вводится само понятие, после чего уже учитель постепенно раскрывает содержание понятия, его признаки

(от общего – к частному), дает определение понятия. Дедуктивный путь формирования понятия чаще используют в старших классах.

Дедукция играет большую роль в формировании логического мышления, способствуя развитию у учащихся умения использовать уже известные знания при усвоении новых, логически обосновывать те или иные конкретные положения, доказывая правильность своих мыслей. Дедукция раскрывает подход к каждому конкретному случаю как звену в цепи явлений, учит рассматривать их во взаимосвязи друг с другом.

Таким образом, основными методами формирования понятий являются индуктивный и дедуктивный. Они, как правило, выступают совместно, но один из них может быть ведущим.

Покажем особенности ассоциативного и инвентивного методов (Л.Б. Ительсон). Ассоциативный метод формирования понятий вытекает из ассоциативной теории, с точки зрения которой существенными считаются признаки общие, необходимые и отличительные, а понятие – это класс всех предметов (явлений), обладающих определенными свойствами.

Логика образования понятия в этом случае схематично может быть представлена в виде следующей цепочки: предметы – восприятия – понятие – слово [3, с. 117].

Эта теория обучения понятиям имеет следующие принципы:

- обучение понятию начинается с представления ученикам различных предметов или явлений определенного класса;
- учащиеся проводят наблюдения над этими предметами или явлениями, выделяя их различные стороны и свойства, структуры, связи, действия;
- выявленные свойства анализируются, из них выделяются и систематизируются общие для всех рассмотренных объектов или те, которые отличают объекты одной группы от всех объектов, имеющих выделенные признаки;
- затем осуществляется абстрагирование этих свойств путем закрепления их в термине;
- наконец, происходит обобщение понятия путем применения термина к различным объектам, имеющим выделенные признаки [16, с. 78–79].

Таким образом, формирование понятия – это результат восхождения от анализа и синтеза свойств разнообразных объектов к выделению и закреплению их общих свойств через абстрагирование и обобщение.

Основные этапы формирования понятия:

- 1) обобщение неосознанных представлений предметов или явлений некоторого класса;
- 2) выделение и осознание наиболее бросающихся в глаза признаков;
- 3) выделение и осознание существенных признаков;
- 4) связь понятия со все большим числом объектов, его углубление, обобщение.

Ассоциативный метод заключается в постепенном переходе от непосредственных ощущений и восприятий – через их разложение на элементы и связывание – к представлениям и понятиям.

Следует отметить, что в процессе образования понятия ассоциативным методом от учащихся требуется умение проводить наблюдения, анализ, синтез, сравнение, абстрагирование, т. е. почти все мыслительные операции.

Индуктивный метод формирования понятий схож с ассоциативным, однако с принципиально важными добавлениями: исходными объектами могут быть не только конкретные предметы и представления, но и абстрактные понятия. Данный метод направляет мысль ученика к сравнению, классификации, обобщению.

Инвентивный метод формирования понятий заключается в использовании уже имеющихся знаний с новой точки зрения, для выработки новых классификационных объектов. Введение нового понятия мотивируется тем, что без него невозможно объяснить научный факт.

Учитель создает благоприятные условия для инвентивного образования понятия. Это постановка задач, которые требуются для решения:

- использование этого понятия;
- стимуляция многократных и разнообразных поисков нужного понятия;
- актуализация соответствующих знаний и умений, на базе которых формируется понятие;

– выявление более общего понятия, из которого дедуктивно можно вывести искомое [16, с. 81].

Инвентивный метод образования понятия используется в проблемном обучении.

В работе над обществоведческими понятиями учитель может использовать приемы, сходные с определением понятий, – описание, характеристика, сравнение, различие, разъяснение посредством примера. Под приемом описания понимают перечисление внешних признаков явления, события. Описание учитель может использовать в своем рассказе о том или ином явлении, событии. При использовании характеристики учитель перечисляет лишь некоторые внутренние и существенные свойства человека, явления, предмета, но не описывает внешний вид. При сравнении устанавливаются сходства сопоставляемых предметов и явлений, а при использовании приема различения устанавливаются отличия данного предмета от сходных с ним предметов. Разъяснение посредством примера – это перечисление предметов, явлений, событий, характеризующих данное понятие. Отличным вариантом является использование не только разнообразных методов формирования понятий, но и различных приемов.

Л.С. Бахмутова и Е.К. Калущкая определяют основные этапы формирования понятий: 1) опора на знание учащихся; 2) уяснение структуры понятия, его внутренних связей, признаков; 3) введение научного определения понятия; 4) конкретизация признаков понятия с учетом новых сведений, их углубление; 5) установление связи данного понятия с другими, ранее усвоенными; 6) обогащение понятия на новом теоретическом уровне, его более полное определение, установление новых связей с другими понятиями; 7) оперирование понятием. Последовательность этапов формирования понятий меняется в зависимости от выбранного логического пути – индуктивного или дедуктивного [1, с. 66].

Таким образом, важную роль в обучении обществознанию играют морально-этические понятия. Они лежат в основе нравственного развития личности школьника. Специфика морально-этических понятий состоит в том, что они выражают определенное содержание нравственности, в их трактовках отражаются различные моральные позиции, но в то же время они фундаментальны, в них представлена мораль как таковая. Эти понятия ис-

пользуются для оценки самых различных поступков и в центре этических исследований находятся вечные проблемы человеческого существования, поэтому основные понятия морали не претерпевают существенных изменений с течением времени. Следовательно, морально-этические понятия можно рассматривать как элемент ценностного отношения.

Усвоенные морально-этические понятия, нормы и образцы закрепляются в нравственном опыте, переносятся на все новые нравственные ситуации и, в конечном счете, начинают определять направленность поведения и отношений учащихся. Овладение морально-этическими понятиями не может исчерпываться познавательной деятельностью. Недостаточно знать суть морально-этических понятий, необходимо, чтобы соответствующие понятия вызывали и определенный эмоциональный отклик человека. Поэтому развитие нравственной сферы личности – процесс приобретения учащимися нравственного опыта через освоение заданных обществом нравственных образцов, вырабатываемых на основе базисных морально-этических понятий.

Список источников и литературы

1. Бахмутова Л.С. Методика преподавания обществознания: Учебник и практикум для академического бакалавриата. М.: Юрайт, 2016. 274 с.
2. Библер В.С. Понятие как процесс // Вопросы философии. 1965. № 9. С. 45–56.
3. Войшвилло Е.К. Понятие как форма мышления: логико-гносеологический анализ. М.: Изд-во МГУ, 1989. 239 с.
4. Дружкова А.В., Щепров С.В. Методика преподавания обществознания: Методическое пособие для студ. ист. фак-тов пед. ин-тов. М.: Просвещение, 1974. 160 с.
5. Кропоткин П.А. Этика: Избранные труды. М.: Политиздат, 1991. 496 с.
6. Левичев О.Ф. Уроки «Искусство этического мышления»: Методическое пособие. Ишим: ИГПИ им. П.П. Ершова, 2002. 54 с.
7. Левичев О.Ф., Чухин С.Г. Этическое образование в современной школе: Учебно-методическое пособие для учителя. Омск: Изд-во ОмГПУ, 2004. 104 с.
8. Левичев О.Ф. Сопряженные нравственные понятия как средство развития этического мышления // Педагогика. Психология. 2008. № 2. URL: http://www.zpu-journal.ru/e-zpu/2008/2/Levichev_concepts/

9. Методика преподавания обществознания в школе: Учебник для вузов / Под ред. Л.Н. Боголюбова М.: Владос, 2002. 303 с.
10. Методика обучения обществознанию: Учебник и практикум для академического бакалавриата / Под ред. О.Б. Соболевой, Д.В. Кузина. М.: Юрайт, 2017. 474 с.
11. Попов Л.А. Этика. Курс лекций. М.: Центр, 1998. 160 с.
12. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2002. 720 с.
13. Рыбин В.А. Гуманизм как этическая категория. М.: Логос, 2004. 54 с.
14. Рыбин В.А. К определению гуманизма как этической категории // Здравый смысл. 2005. № 4. С. 58–64.
15. Словарь по этике / Под ред. А.А. Гусейнова, И.С. Кона. М.: Политиздат, 1989. 447 с.
16. Талызина Н.Ф. Педагогическая психология: Учебное пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 1998. 288 с.
17. Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. 4-е изд., доп. М.: ООО «А ТЕМП», 2006. 944 с.
18. Трубицына Л.В. О некоторых возможностях реализации духовно-нравственного потенциала общих понятий обществознания и биологии в основной школе // Современная наука. 2016. № 2. С. 48–53. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-nekotoryh-vozmozhnostyah-realizatsii-duhovno-nravstvennogo-potentsiala-obschih-ponyatiy-obschestvoznaniya-i-biologii-v-osnovnoy>.
19. Усова А.В. Формирование у школьников научных понятий в процессе обучения. М.: Педагогика, 1986. 176 с.

РАЗДЕЛ 3

ПРЕПОДАВАНИЕ ИСТОРИИ И СОЦИАЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН В КОЛЛЕДЖАХ

ГЛАВА 1

Н.Л. Гарифуллина

ПРОЕКТНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ В РАБОТЕ СОВРЕМЕННОГО ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИСТОРИИ

N.L. Garifullina

PROJECT METHOD IN THE WORK OF MODERN TEACHER OF HISTORY

Аннотация. В статье рассматриваются преимущества использования проектной технологии, особенно мини-проектов, на учебных занятиях по истории. Автор статьи показывает эффективность проектной технологии в процессе формирования различных видов компетенций. В статье на конкретных примерах раскрывается технология мини-проектов. Автор приходит к выводу, что проектная технология в работе педагога может стать основой для личностной самореализации.

Ключевые слова: проектная технология; мини-проект; творческая деятельность; компетенция; самореализация.

Abstract. This article presents advantages of project method using during history classes, mini-projects in particular. The author explains the project method's efficiency in the process of various competences' building. The paper shows mini-project method by certain examples. The author makes the conclusion what project method in teacher's work can become the basis for personal fulfillment.

Key words: project method; mini-project; creativeness; personal fulfillment.

Нет секрета в том, что любой педагог заинтересован в повышении эффективности обучения. Как же создать условия для раскрытия творческого и интеллектуального потенциала подопечных, сформировать их положительную мотивацию к изучению учебного материала? Существуют разнообразные инновационные

формы, позволяющие сделать учебную деятельность максимально эффективной. Одной из популярных форм является проектная технология, которая позволяет реализовать деятельностный подход в современном образовании. Стержнем такой технологии является самостоятельная деятельность студентов – исследовательская, познавательная, продуктивная, – в процессе которой молодой человек познает окружающий мир и воплощает новые знания в реальные продукты [2, с. 36]. Проектная деятельность является эффективным инструментом формирования самых различных видов компетенций, а также полной их совокупности – функциональной грамотности. Метод проектов в силу своей дидактической сущности позволяет решать задачи формирования и развития интеллектуальных умений критического и творческого мышления.

Проектная деятельность помогает в нескучной интересной форме создать различные виды универсальной учебной деятельности (УУД), что позволяет полноценно реализовать цели и задачи ФГОС нового поколения. Практически все профессиональные образовательные организации демонстрируют результаты работы студентов, занимающихся различными проектами. К показу этих достижений стимулирует система различных городских и областных конкурсов, конференций.

Метод проектов не является новым в педагогике, т. к. возник в начале XX в. в США как «прагматическая педагогика» американского философа-идеалиста Джона Дьюи. Отвечая требованиям педагогического прагматизма, ребенок не должен «набиваться как гусь знаниями», а должен, как в жизни, «развивать инициативу, творчество, участие» [4, с. 108]. Сегодня его относят к педагогическим технологиям XXI в. как метод, который предусматривает умение человека адаптироваться в стремительно изменяющемся мире. Основоположником проектного обучения в России по праву считается С.Т. Шацкий, который с 1905 г. активно использовал в своей педагогической деятельности метод учебных проектов. Метод проектов как педагогическую технологию детально исследовала в своих работах профессор Е.С. Полат. Под методом проектов она подразумевает систему обучения, при которой ребенок приобретает знания и умения в процессе самостоятельного планирования и выполнения постепенно усложняющихся практических заданий – проектов. По определению Е.С. Полат, «метод про-

ектов предполагает определенную совокупность учебно-познавательных приемов и действий обучаемых, которые позволяют решить ту или иную проблему в результате самостоятельных познавательных действий и предполагающих презентацию этих результатов в виде конкретного продукта деятельности» [6, с. 12].

В современной педагогике можно выделить четыре основных направления, при которых эффективно применение метода проектов:

1. проект как метод обучения на уроке;
2. проектные технологии дистанционного обучения;
3. как способ формирования исследовательских навыков студентов во внеурочной работе;
4. как метод организации исследовательской деятельности самих педагогов.

Профессор Е.С. Полат предложила наиболее полную классификацию проектов, в которой упоминается мини-проект – один из наиболее интересных и творческих методов обучения на учебном занятии [6, с. 72].

Многолетняя педагогическая практика позволяет нам утверждать, что мини-проект имеет несомненные преимущества перед длительными проектами. Преимущества мини-проекта перед другими видами деятельности выделяют и студенты колледжа (по результатам проведенного опроса), указывая следующие положительные стороны:

1. небольшие проекты помогают продемонстрировать творческие способности отдельного студента во время урока, не занимая при этом внеучебное время;
2. занятие проходит быстрее и интереснее, отличаясь от часто повторяющихся традиционных учебных занятий;
3. темы, изученные таким методом, запоминаются студентами лучше.

Педагог во время учебного занятия может использовать мини-проекты разных типов: практико-ориентированные, исследовательские, информационные, творческие, ролевые и т. д. В ходе такого учебного занятия возможно создание ситуации интеллектуального поиска, основанной на поиске решения проблемной задачи или ситуации в самых различных ее вариантах. Студенты 1–2 курсов владеют достаточным уровнем навыков по поиску и анализу информации, осваивают способы ее правильного оформ-

ления и предъявления благодаря новой учебной дисциплине «Основы исследовательской деятельности». Мини-проекты на учебном занятии способствуют:

1. формированию навыков поисковой и исследовательской деятельности;
2. получению хороших предметных знаний вследствие упорной работы над решением проблемы, обсуждений и защиты своей позиции;
3. повышению активности и самостоятельности;
4. овладению умениями организовать, спланировать и осуществить решение возникших задач за короткий период времени;
5. осознанию ценностей совместного труда;
6. стремлению к рефлексии и коллективному анализу выполненной работы;
7. эстетическому воспитанию [5, с. 41].

В ходе проведенного опроса среди педагогов Златоустовского индустриального колледжа, которые активно внедряют проектную методику в учебную деятельность студентов, удалось проследить позитивное отношение преподавателей к данной технологии и выявить следующие преимущества мини-проекта перед длительными проектами:

1. мини-проекты обязательно включают игровой, творческий момент, необходимый для подросткового возраста;
2. не занимают слишком много учебного времени и рассчитаны на быструю их реализацию;
3. обеспечивают каждого студента оценкой после урока;
4. создают индивидуальные условия для творческой самореализации студента и «ситуацию успеха»;
5. предоставляют временную возможность передать ведущую роль в деятельности самим студентам.

За каждым проектом студентов стоят жизненный опыт, творческая мысль и инициатива педагогов. Именно педагог подбирает такие виды и продукты проектной деятельности, которые были бы адекватны возрасту участников проекта; он может сформулировать цели предстоящей работы, чтобы они были доступны, понятны и, что не менее важно, интересны студентам и значимы для них; помогает в поиске нужных источников информации; координирует весь процесс деятельности. Педагог, внедряя в практику

различные виды мини-проектов, сможет разнообразить собственную педагогическую деятельность, проявить креативность, выявить студентов, которым интересно заниматься научной и исследовательской работой. Выполнение проектов предполагает создание конкретного продукта, который может представлять различные формы документирования, такие как инфографика, таблица, видеотчет, газета, путеводитель, комикс, реклама, научно-популярная статья для краеведческой конференции. Данные интеллектуальные продукты затем можно демонстрировать на научно-практических конференциях и конкурсах с целью профориентации или популяризации учебного заведения.

Предлагаем рассмотреть использование метода мини-проектов на учебных занятиях по истории и обществознанию среди студентов 1–2 курсов. К настоящему моменту используются следующие стадии разработки проекта – это «пять П»: Проблема – Проектирование (планирование) – Поиск информации – Продукт – Презентация (представление конечного продукта) [7, с. 9]. В самом начале знакомства с проектом студентам необходимо ответить на 5 вопросов: Почему? Зачем? Что? Как? Что получится? Такой маршрут будет пошаговой инструкцией для учебной деятельности на уроке. В качестве примера приведем информационный мини-проект «ПЗЛ» – «Портрет замечательных людей». Тема может быть использована педагогами разных учебных дисциплин. Студентам предлагается задание: «Прочитайте текст. По отдельным фрагментам биографий различных исторических личностей попробуйте определить, о ком идет речь. Может быть, эти вопросы натолкнут Вас на чтение жизнеописания этих людей. Ответ запишите». На подготовленном бланке записан текст (5–8 предложений) об исторической личности (Б. Годунов, Ермак, К. Рокоссовский, В.В. Путин, Клеопатра и др.), студенты читают и предлагают собственные версии ответа. Пример одного из вариантов задания:

➤ *Портрет 1.*

Его дед работал шеф-поваром у Ленина в загородном доме. В детстве мечтал стать разведчиком. В школе у него были тройки по химии, физике, алгебре и геометрии. Однажды во время учебы в школе на спор съел 14 эклеров подряд. Проиграл, так как спорили на 20 эклеров. Играет на рояле. Многие слышали

в его исполнении «С чего начинается Родина», «Московские окна» и др. Ответ _____.

Можно усложнить задание: разделить класс на группы и предложить прочитать текст для других студентов. Проект занимает не более 30 минут, а конечный продукт представлен биографической справкой об исторической личности в виде инфографики.

Ролевые и игровые мини-проекты направлены на реконструкцию и моделирование заданных ситуаций, что дает возможность глубже погрузиться в определенную тему. При изучении учебной дисциплины «Обществознание» популярностью пользуется мини-проект «Турист на таможне».

➤ *Студенты получают задание: распределить роли (1 таможенник и 4 туриста); задача таможенника – разрешить или запретить провоз определенных товаров в свою страну (РФ или ОАЭ на выбор); туристы выбирают себе набор вещей (карточки) для провоза через границу; в виде игровой ситуации надо рассказать о пересечении границы и работе таможенной службы отдельной страны.*

Студентам необходимо самостоятельно найти информацию о правилах таможенного досмотра. Затем, используя творческие способности, представить аудитории сценку работы таможенной службы. Время на проект – 30–40 минут (в зависимости от театральных способностей студентов). Конечный результат: приобретение информации, которая пригодится студентам в их путешествиях по миру.

Можно поставить перед студентами более сложные задачи, подразумевающие применение целого комплекса умений. Например, после изучения темы «Отечественная война 1812 года», студенты получают творческое домашнее задание: *придумать и написать свою «Историю французского солдата в России»*. Для этого потребуется придумать героя и его биографию, описать реальное историческое окружение XIX в., отправить героя в реальный военный поход в Россию, составить карту его передвижений, описать реальные сражения и то, чем закончилась для него Русская кампания. Все это оформляется в виде солдатского дневника или писем, с собственными иллюстрациями, можно добавить какие-то вымышленные вещи или портрет героя. Такую работу

можно делать как в группе, так и индивидуально. На подготовку отводится 1–3 дня.

Большие возможности для развития самых разнообразных умений и компетенций студентов предоставляет использование такой формы творческой работы, как составление авторского кроссворда на историческую или социальную тему. Авторский кроссворд можно модернизировать разными способами. Положительные результаты дает использование кроссворда, в котором часть вопросов заменяется на рисунки, фрагменты картинок, карт, репродукций и т. д. Этот прием актуализирует межпредметные связи и развивает коммуникативные навыки. Готовые кроссворды можно использовать для закрепления или повторения материала в конце учебного занятия. Такая творческая работа требует большого объема времени, и поэтому педагог может ее организовать в виде домашнего мини-проекта для успевающих и слабоуспевающих студентов. Таким образом, создаются условия для самореализации обучающихся с разным уровнем подготовки, а педагог получает дополнительный дидактический материал по теме.

Значимость мини-проектов проявляется и в том, что они могут стимулировать мотивацию студентов. В Златоустовском индустриальном колледже около 34% студентов являются иногородними, приехавшими учиться в город Златоуст Челябинской области из разных регионов Российской Федерации. В этом учебном году для такой группы студентов был разработан экскурсионный путеводитель по культурным достопримечательностям и промышленным предприятиям нашего города. Начало ему было положено на уроках истории во время изучения краеведческого материала. Первоначально студенты из представленных материалов составляли мини-путеводители по городу XIX и XX вв.

Подчеркнем, что любой прикладной мини-проект направлен на получение конкретного результата деятельности, который может быть использован в жизни группы, колледжа или города. Постепенно идея мини-путеводителей превратилась в разработку проекта-путеводителя для современных экскурсантов. Теоретическая разработка путеводителя будет представлена летом 2019 г. на краеведческой конференции «Бушуевские чтения» в городе Златоусте, а практическое воплощение начнется силами студентов колледжа и предприятиями-партнерами со следующего учебного

года. Таким образом, мини-проект по истории, как маленький ручеек, дал жизнь новому, более масштабному, познавательному проекту «Добро пожаловать в Златоуст!».

В заключение отметим, что в образовательном учреждении могут быть реализованы учебные проекты разных видов. Их использование позволит сформировать позитивную мотивацию к образовательному процессу, создать для студентов ситуацию успеха на учебном занятии и творческую атмосферу во время выполнения домашнего задания. Проектная технология позволяет сформировать у студентов необходимые современному обществу компетенции: учебно-познавательную, коммуникативную, социокультурную, а также компетенции личностной самореализации [1]. Суть проектной технологии как нельзя лучше отражает китайская пословица: «Скажи мне, я забуду. Покажи мне, я могу запомнить. Позволь мне сделать это, и это станет моим навсегда».

Список источников и литературы

1. Бабий О.В. Проектная технология в работе современного преподавателя // Школа талантливого учителя. URL: [https:// mega-talant.com](https://mega-talant.com).
2. Борисова Н.В. Образовательные технологии как объект педагогического выбора в условиях реализации компетентностного подхода: Учебно-методический комплекс по образовательному модулю. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2010.
3. Голуб Г.Б., Перельгина Е.А., Чуракова О.В. Метод проектов – технология компетентностно-ориентированного образования: Методическое пособие для педагогов-руководителей проектов учащихся основной школы / Под ред. Е.Я. Когана. Самара: Учеб. лит.; Федоров, 2006.
4. Горшкова В.В. Философия образования Дж. Дьюи: формат истории и современности // Педагогика. 2007. № 8. С. 107–120.
5. Матяш Н.В. Инновационные педагогические технологии. Проектное обучение: Учебное пособие для студ. учреждений высш. образования. М.: Академия, 2014.
6. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров; под ред. Е.С. Полат. М.: Академия, 2008.
7. Сергеев И.С. Как организовать проектную деятельность учащихся: Практическое пособие для работников общеобразовательных учреждений. М.: АРКТИ, 2005.

ГЛАВА 2

Н.С. Салимова

ФОРМИРОВАНИЕ ИСТОРИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У СЛАБОСЛЫШАЩИХ СТУДЕНТОВ УЧРЕЖДЕНИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ СРЕДСТВАМИ ОНЛАЙН-КУРСА «ISPRING SUITE»

N.S. Salimova

THE FORMATION OF HISTORICAL CONCEPTS AMONG THE HEARING IMPAIRED STUDENTS OF THE INSTITU- TIONS PROFESSIONAL EDUCATION WITH ONLINE COURSE “ISPRING SUITE”

Аннотация. В статье представлено описание методов и приемов электронного обучения на занятиях по истории со слабослышащими студентами в рамках инклюзивного образования. Автором приведены фрагменты методических разработок, используемых с учетом особенностей физического здоровья студентов. В процессе занятий студентов с ресурсами автор показывает методику работы в онлайн-формате. Обучение истории средствами онлайн-курса «iSpring Suite» автором оценивается как возможность непрерывного образования для слабослышащих студентов.

Ключевые слова: инклюзивное образование; обучение истории; слабослышащие студенты; онлайн-обучение; iSpring Suite.

Abstract. The article describes the methods and techniques of e-learning in the classroom on the history of hearing impaired students in inclusive education. The author brings the fragments of the teaching materials used with consideration of the peculiarities of physical health of students. In the process of training students with resources, the author shows the methodology of work in an online format. Teaching history by means of the online course “iSpring Suite” the author evaluates as an opportunity of continuous education for hard of hearing students.

Key word: inclusive education; history teaching; hard of hearing students; online learning; iSpring Suite.

Инклюзивное профессиональное образование как парадигма нашло отражение в нормативно-правовых документах международного, федерального, окружного уровней [1–3; 6; 7]. Для дос-

тижения заявленных целей инклюзивного образования, учреждения обязываются обеспечить выполнение мероприятий по созданию равного доступа лицам с ОВЗ к обучению [3]. Вместе с тем формирование комплексного подхода к образованию в интересах отдельного студента рождает понимание, что инклюзия основана на доступности образования для всех, кто находится в трудной жизненной ситуации [5, с. 41–47].

Возможности онлайн-курса «iSpring Suite» позволяют, в соответствии с индивидуальными потребностями обучающегося, дозировать время на изучение исторического материала, определять его последовательность, проходить обучающее и контрольное тестирование. Онлайн-курс по истории включает теоретический материал: тексты (*.doc, *.docx, *.pdf), видео (*.mp4), графику (*.jpg), контрольно-оценочный материал, в том числе и для самопроверки (тесты), глоссарий. Представленный в курсе материал адаптирован для слабослышащих: содержание лекций и практических занятий представлено в формате схем, карт, максимально снижено соотношение текстового и иллюстративного материала в пользу последнего. Подготовленный курс публикуется в формате Flash, HTML5 с возможностью использования, в том числе и в мобильной версии.

Размещение материала осуществляется в соответствии с требованиями и рекомендациями по разработке онлайн-курсов, публикуемых на национальной платформе открытого образования [4]: 1 (лекционный) час соответствует 3,3–4 стандартным страницам текста, текст может дублировать или дополнять информацию учебного видео, он должен быть тщательно вычитан на отсутствие орфографических, грамматических и стилистических ошибок, качественно отформатирован, структурирован, должен легко читаться, материал должен быть разбит на небольшие порции (1 страница текста). Содержание материала должно соответствовать рабочей программе, решать образовательные задачи учебной дисциплины.

Историческое образование в учреждениях профессиональной подготовки специалистов среднего звена направлено на формирование понимания истории как процесса эволюции общества, цивилизации и истории как системы знаний об истории человечества при особом внимании к месту и роли России во всемирно-

историческом процессе. Вместе с тем, формирование исторических представлений у слабослышащих студентов имеет свои особенности: мышление носит конкретный характер, т. е. опирается на конкретные образы, а не на абстрактные представления, ограниченность словарного запаса затрудняет осмысленное запоминание, установление логических связей событий и явлений. Указанные особенности определяют принцип наглядности обучения как основной.

Использование иллюстративного материала требует дополнительного времени для его усвоения, поскольку слабослышащие студенты не могут воспринимать одновременно слухозрительную информацию и следить за жестами преподавателя. Поэтому иллюстрации, используемые в курсе, имеют световую сигнализацию (в программе PowerPoint инструмент «цветовая пульсация», «лупа»), а также возможности гиперссылки.

Так, при характеристике Римской империи обращается внимание студентов на безграничную власть императоров (что проявлялось, в том числе, и в обожествлении императоров – отсюда прижизненные памятники). Использование иллюстрации скульптуры римского императора в образе всадника на коне также характеризует имперские амбиции римлян, а поднятая рука символизирует власть и господство.

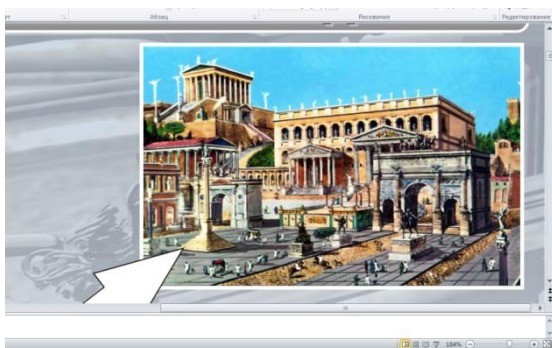


Рис. 1. Использование возможности инструмента «лупа» для иллюстрирования исторических процессов на примере темы «Управление в Римской империи»

Формирование исторических знаний напрямую связано с овладением понятийным аппаратом, что особенно затруднено ограниченным словарным запасом слабослышащих студентов. Учитывая, что мышление слабослышащих является предметно-конкретизированным, формулировка определений исторических терминов должна быть предельно четкой и упрощенной для восприятия студентами. Так, формирование представления о роли Сената в управлении, иллюстрации представляются последовательно: заседание органа власти, затем названия должностей членов Сената, после чего их функции.

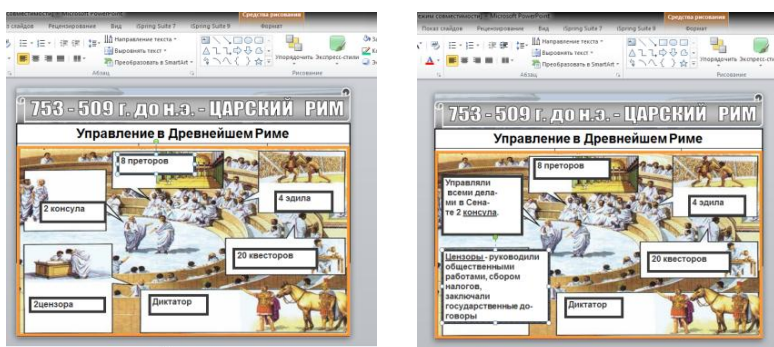


Рис. 2. Организация работы с понятийным аппаратом на примере темы «Управление в Древнейшем Риме»

Таким образом, изначально происходит восприятие объекта, установление его соответствия историческому понятию, раскрытие содержания через установление условных связей. Использование возможностей интерактивности iSpring Suite позволяет использовать данную схему и при закреплении материала, когда студентам предлагается назвать должность члена сената на основе анализа его функций.

Работа с исторической картой также формирует целостное представление об исторических процессах при условии, если историческая и современная политическая карты рассматриваются параллельно. Формирование картографических навыков впоследствии позволит ориентироваться в изменяющемся мире. Программное обеспечение iSpring Suite включает в себя блок

тестирования QuizMaker с возможностью интерактивного заполнения исторической контурной карты.

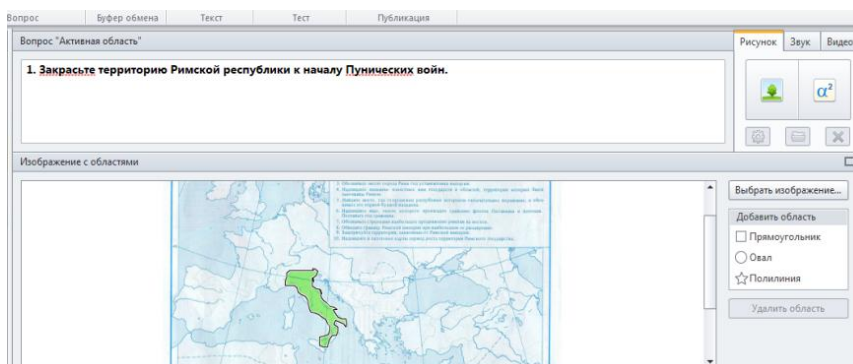


Рис. 3. Пример заполнения контурной карты по теме «Рост территории Римской республики»

Применение визуальных средств эмоционально окрашивает учебное занятие, что является необходимым условием для активизации познавательного интереса. Возможность интеграции iSpring Suite с видеохостингом YouTube с функцией «субтитры» позволяет самостоятельно изучать материал, а задания, которые предстоит выполнить студенту по завершении фильма, делают его просмотр более продуктивным.

Безусловно, что возможности iSpring Suite значительно облегчают взаимодействие студента и педагога в процессе обучения, но при условии, когда перед студентом поставлена четкая задача, а со стороны педагога осуществляется постоянный контроль.

Обучение истории средствами онлайн-курса «iSpring Suite» нами расценивается как возможность непрерывного образования для лиц с ОВЗ и инвалидов в заданной траектории и, как следствие, обеспечения равного доступа к получению образования.

Список источников и литературы

1. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 30.08.2013 г. № 1015 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам начального общего, основного общего и сред-

него общего образования».

2. Закон ХМАО-Югры «Об образовании в Ханты-Мансийском автономном округе – Югре» от 01.07.2013 г. № 68-оз.

3. Постановление Правительства ХМАО-Югры «Об организации инклюзивного образования лиц с ограниченными возможностями здоровья в Ханты-Мансийском автономном округе – Югре» от 13.12.2013 г. № 543-п.

4. Требования и рекомендации по разработке онлайн-курсов, публикуемых на национальной платформе открытого образования / Документ подготовлен рабочей группой Совета Министерства образования и науки Российской Федерации по открытому образованию. М., 2015. URL: open.spbstu.ru.

5. Пенин Г.Н. Инклюзивное образование как новая парадигма государственной политики // Вестник Герценовского университета. Народное образование. Педагогика. 2010. URL: <https://cyberleninka.ru/.../inklyuzivnoe-obrazovanie-kak-novaya-paradigma-gosudars...> С. 41–47.

6. ФЗ «О ратификации Конвенции о правах инвалидов» от 03.05.2012 г. № 46-ФЗ.

7. ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ.

РАЗДЕЛ 4

РЕГИОНАЛЬНАЯ ИСТОРИЯ: ВОПРОСЫ ТЕОРИИ, МЕТОДИКИ И ПРАКТИКИ

ГЛАВА 1

Л.В. Алексеева

ОТРАЖЕНИЕ ПРОШЛОГО КРАЯ В ГОДЫ МИРОВЫХ ВОЙН В УЧЕБНИКЕ ИСТОРИИ ХАНТЫ-МАНСИЙСКОГО ОКРУГА: ПРОБЛЕМЫ СОДЕРЖАНИЯ В КОНТЕКСТЕ ПОДГОТОВКИ НОВОЙ УЧЕБНОЙ КНИГИ ДЛЯ ШКОЛЬНИКОВ

L. V. Alekseeva

A REFLECTION OF THE PAST OF THE REGION IN THE YEARS OF WORLD WARS IN THE HISTORY BOOK OF THE KHANTY-MANSIYSK AUTONOMOUS AREA: PROBLEMS OF CONTENT IN THE CONTEXT OF THE PREPARATION OF NEW EDUCATIONAL BOOKS FOR PUPILS

Аннотация. В статье проанализировано отражение тем Первой и Второй мировых войн в региональном учебнике истории. Формулируя вывод о неудовлетворительном освещении истории края в годы Первой мировой войны, автор представляет новые научные данные, имеющиеся в распоряжении региональной историографии. Сопоставляя материалы учебника, посвященные истории края в годы Второй мировой войны, с имеющимся новым историческим знанием, показывает, каким может быть содержание этой темы в новом учебнике по истории ХМАО, работа над которым осуществляется в данное время.

Ключевые слова: региональная история; учебник; округ; Югра; война; содержание; параграф.

Abstract. The article analyzes the reflection of the themes of the First and Second world wars in the regional history textbook. The author presents the conclusion about the unsatisfactory coverage of the history of the region during the First World War. It is spoken in detail about new scientific data avail-

able to the regional historiography. As the title implies the article describes the author comparing the materials of the textbook devoted to the history of the region during the Second World War, with the existing new historical knowledge. The text gives valuable information on what can be the content of this topic in the new textbook on the history of Khanty-Mansiysk Autonomous Okrug, work on which is carried out at this time.

Key words: regional history; textbook; district; South; war; content; paragraph.

Историческая судьба территории под названием «Югра» сложна, драматична и значима, особенно в связи с той ролью, которую регион играет в жизни российского государства, являясь поставщиком углеводородного сырья и обеспечивая уже на протяжении почти 60 лет значительную долю поступлений средств в бюджет РФ⁴ [14].

В исторической традиции, по замечанию И.В. Карандашова, регион предстает как определенное жизненное пространство, сложившееся в процессе длительного исторического развития [20]. Югорский край имеет давнюю историю. На основе недавно введенных в научный оборот сведений стало известно о походе в Югру московских великокняжеских воевод князя И.Т. Оболенского и князя А.Ф. Пестрикова (источник датирован 1517 г.). В 1577 г. на государственной печати появилась отдельная эмблема с изображением хищного зверя, стоящего на задних лапах, с текстом «Печать Югорская». Вхождение края в состав России считалось важным для судеб коренных народов [24]. В начале XX в. на территории Югры было два уезда – Сургутский и Березовский, входивших административно в состав Тобольской губернии. После установления советской власти край недолго пребывал в составе Тюменской губернии (1919–1923), а затем с ноября 1923 г. до 1934 г. – в составе Уральской области. Важной вехой в развитии региона считается образование на его территории национального округа. Обретя национальную автономию 10 декабря 1930 г. округ, тем не менее, не стал самостоятельным субъектом, а оказался в подчинении у областных центров [2, с. 173].

⁴ В настоящее время Ханты-Мансийский автономный округ обеспечивает 28% всех поступлений, 16% – Москва, 10% – Ямало-Ненецкий автономный округ.

После распада СССР благодаря дарованным Б.Н. Ельциным свободам, по замечанию С.С. Собянина, «появился стимул для создания в автономных округах собственных органов государственной власти и собственного законодательства» [37]. Вне всякого сомнения, в первое десятилетие постсоветской истории было сделано немало для развития округа (в том числе – открытие высших учебных заведений⁵).

В регионе никогда не преподавалась региональная история в виде систематического курса, а потребность регионального правительства в создании учебника по истории ХМАО к концу 1990-х гг. уже ощущалась. Учебник по истории Ханты-Мансийского автономного округа для старшеклассников был подготовлен группой авторов, преимущественно из Екатеринбурга (Н.Н. Баранов, С.В. Горшков, А.П. Зыков, С.Ф. Кокшаров, Н.А. Миненко, Н.Б. Патрикеев, Н.Н. Попов, Д.А. Редин, Г.В. Черкашин, А.Т. Шашков), на основании решения губернатора ХМАО А.В. Филипенко. В 1999 г. учебник вышел в издательстве «Волот» г. Екатеринбурга и в 2000/2001 уч. г. в школах Ханты-Мансийского округа началось преподавание курса региональной истории в 10 классах (курс был рассчитан на 2 года – 10–11 классы) [18]. Однако с появлением новых стандартов общего образования в 2009 г. (ФГОС), где региональная история не упоминалась, большинство директоров школ округа вообще исключили из учебных планов курс региональной истории. Вот уже несколько лет школьники, за редким исключением, не изучают историю округа.

Справедливым будет заметить, что указанный учебник сыграл свою положительную роль в развитии регионального исторического образования. Однако в настоящее время по многим позициям уже устарел и требует замены [7, с. 71–84]. Не противоречит нашему утверждению и мнение директора департамента образования ХМАО-Югры А.А. Дренина, подчеркнувшего, что «существующий и использующийся ныне в округе учебник по истории Югры, действительно, заметно устарел» [40]. Настало, таким образом, время для подготовки нового учебника по истории регио-

⁵ Первый вуз в Югре был открыт в Нижневартовске в 1988 г. как филиал Тобольского пединститута.

на, предназначенного старшеклассникам. Об этом мы достаточно много писали в различных изданиях [13, с. 149–154].

Стоит подчеркнуть, что в последние 30 лет в результате создания университетов в ХМАО, а вместе с ними и научных кафедр по истории, состояние региональной исторической науки, исторического краеведения существенно улучшилось [39, с. 12–16]. Учеными вузов ХМАО выполнены многочисленные исследования по региональной и локальной истории. Министр культуры А.Н. Медушевский справедливо заметил, что региональное направление исследований становится важной самостоятельной частью современной историографии [26], что в полной мере относится и к изучению истории ХМАО.

Таким образом, возникли объективные условия, позволяющие с учетом новейших научных достижений, создать принципиально новый учебник, соответствующий современному развитию науки – как исторической, так и педагогической [9, с. 2]. При подготовке нового учебника региональной истории нельзя не учитывать и современное состояние преподавания истории в стране, характеризующегося многоуровневой структурой, как заметили И.А. Мишина и М.Г. Цыренова [28, с. 3], когда историческое образование переживает очередной этап реформирования (переход на линейную структуру образования).

Новый учебник истории Югры планируется издать к 90-летию автономного округа, который будет отмечаться 10 декабря 2020 г. Губернатор Ханты-Мансийского округа Н.В. Комарова приняла решение о создании оргкомитета и начале подготовки к юбилею округа в 2017 г. [19]. В этой связи Российское информационное агентство в мае 2017 г. разместило статью о планах югорского правительства. Автор пишет: «В правительстве Натальи Комаровой решили переписать историю. Власти отыскивали событие, которое поможет изменить в глазах жителей образ региона. В скором времени югорчане узнают, что живут на земле почти с тысячелетней историей. Теперь они не придаток цивилизованного юга, а самодостаточный край со своими традициями, памятными датами и героями» [36]. Согласно версии источника, Н.В. Комарова «намерена войти в историю автономии как губернатор, приведший югорский народ к осознанию самоидентичности. Если ее предшественник Александр Филипенко дал региону самостоя-

тельность на бумаге, то Комарова подарит югорчанам независимость в умах» [21]. Инсайдер в думе ХМАО-Югры выдвигает иную интерпретацию происходящих событий. Согласно его точке зрения, «администрация губернатора с помощью идеологических экспериментов противится экспансии соседних территорий. Гипотетическая интеграция “матрешки” неизбежно приведет к переделу сфер влияния в экономике и перераспределению ресурсов в регионах. Не исключено, что, сформировав нужный психологический фон, команда Натальи Комаровой получит весомый аргумент для дискуссий в федеральном центре и таким образом обезопасит себя от притязаний со стороны» [22].

Как видно из официальных источников, первоначально планировалось, что учебник появится в школах уже осенью 2018 г. [33], о чем сообщил и руководитель департамента образования Югры: «В настоящее время департаментом образования и молодежной политики округа уже сформирован авторский коллектив нового учебника, который сейчас проходит окончательную стадию согласования. В сентябре он, полагаю, будет окончательно нами утвержден, и ученые начнут работу над самим учебником. А уже в следующем, юбилейном для Югры учебном году школьники автономного округа начнут учиться по новому учебному пособию» [40]. Однако фактически авторы приступили к его написанию только в сентябре 2018 г. и планируют завершить работу к марту 2019 г.

Отражение темы «Первая мировая война» на страницах действующего учебника истории ХМАО. До недавнего времени этот период оставался наименее изученным в региональной историографии, поэтому был представлен весьма скромно. Отдельные сведения содержатся в главе 7 «На переломном этапе (конец XIX в. – 1921 г.)». Авторы пишут: «Начавшаяся в июле 1914 г. Первая мировая война не внесла в стабильную жизнь северян каких-либо серьезных изменений. Но небольшая часть русских мужчин была призвана в армию (на инородцев в царской России воинская повинность не распространялась). Семьи мобилизованных начали получать казенное пособие. Несколько оживилась деловая жизнь, поскольку даже мастерские стали работать на оборону» [18, с. 329]. Вот, собственно и все, что отдаленно напоминает учащимся о той войне, если не считать нескольких фактов, хронологически привязанных к времени Первой мировой

войны. В главе 7 авторы обратились к вопросам, связанным с демографией, экономикой, культурой и весьма подробно осветили военно-революционные потрясения. Они сообщают о численности населения применительно к 1916 г.: манси – 4 700, ханты – 14 500, коми-зыряне – 2 350, русские – 16 000. Упоминают о социальном составе населения: крестьяне, мещане, административно-ссылные. Другие сословия не указываются. Ссылнопоселенцам посвящено три страницы [18, с. 324]. Экономическое развитие края в годы войны, участие югорчан в боевых действиях вообще не получило освещения в учебнике. Отрывочные сведения приводятся и о состоянии социокультурной сферы. Сообщается, что в 2-х сургутских училищах в 2016 г. обучалось около 200 детей. Приводится факт ходатайства населения об открытии в Сургуте учебного заведения более высокого типа, что подтверждается цитатой из газеты «Сибирский листок» (август 1917 г.) о том, что предполагается открытие высшего начального училища. Однако открыли его или нет, авторы не сообщают [18, с. 324]. Приводятся данные по Сургутскому и Березовскому уездам о численности школ: их было 172. Отсутствуют факты и о состоянии медицины в крае. Хотя известно, что старейшим лечебным учреждением в крае была Березовская больница, открытая в 1835 г., а в 1915 г. было построено новое здание [1, с. 196].

Начавшаяся в России революция, последовавшие перемены в регионах, борьба за советскую власть отражены значительно полнее на страницах учебника [18, с. 329–335]. Недостаток материалов анализируемого параграфа не позволил авторам учебника рассмотреть тему «Первая мировая война в жизни югорчан» на должном фактографическом уровне. Нельзя не отметить и отсутствие иллюстративного материала. Стоит признать, что это один из наиболее слабо проработанных текстов в данном учебнике. После такого изучения у учащихся вряд ли могли сложиться хоть какие-то представления о жизни края в годы Первой мировой войны.

К 100-летию начала Первой мировой войны появилось большое количество исследований, в том числе отражающих историю Сибири в годы войны. В числе таких работ монография М.В. Шиловского [41]. Существенным образом за последние годы улучшилась ситуация с изучением истории Первой мировой войны и в Ханты-Мансийском округе во многом благодаря изысканиям

краеведа-любителя В.Ф. Струся. Основу для написания параграфа в новом учебнике по истории края для школьников могут составить подготовленные им книга (II том) и документальный фотоальбом (III том) [29; 30]. Стоит пояснить, что автором задуман масштабный издательский проект в четырех томах, посвященный истории воинской службы жителей Югры в рядах Русской армии в 1758–1918 гг. IV том повествует о жизни населения Тобольского, Березовского и Сургутского уездов в годы Первой мировой войны, и он должен скоро появиться, а I том – самый значительный, эпический и героический, по оценке автора, выйдет последним [23]. Владимир Филиппович осуществлял сбор материала в течение 15 лет. За эти годы ему удалось выявить и скомплектовать огромный корпус исторических источников.

В данный момент опубликованы II и III тома. Первым вышел в свет II том. Издание готовилось к 100-летию начала Первой мировой войны и представляет уникальный труд, впервые раскрывающий на документальной основе историю участия в Первой мировой войне жителей Югры. По содержанию книга состоит из вводной статьи и 14 глав, а также именного указателя и списка сокращений. Основная часть книги построена по главам [11, с. 85–86]. Первые пять глав содержат списки призывников, подлежащих отбыванию воинской повинности [29, с. 9–103]. Здесь приведены краткие справочные сведения на 1 870 лиц, призванных на военную службу в 1890–1918 гг. Они касаются жителей Самаровской, Филинской, Кондинской волостей. Но это не означает, что все они были участниками Первой мировой войны. По словам В.Ф. Струся, в I томе будет опубликовано еще около 1 200 персоналий [23]. В представленных списках II тома содержатся краткие сведения о происхождении призывника, его семейном положении, указываются данные о родителях, братьях, сестрах. Сообщается о времени принятия на службу, об отсрочке, отпуске и некоторые другие данные. Главы 6–7 дают возможность узнать о призывниках, которые ранее не совсем были признаны годными к службе, а теперь были подвергнуты поверочному освидетельствованию [29, с. 103–120]. Главы 8–9 содержат сведения о раненых, больных, убитых офицерских и нижних чинов в 1914–1915 гг. В главе 10 помещена подборка документов из писем, материалов периодической печати (например, «Сибирский листок»,

«Вестник помощи призванным на войну»), телеграмм о состоянии дел на фронте [29, с. 132–139]. В главе 11 представлена обширная подборка писем и почтовых фотографических карточек из действующей армии [29, с. 140–158]. В главе 12 содержатся воспоминания участников войны (Худякова Ивана Лаврентьевича, Хорохорина Михаила Васильевича, Созонова Георгия Васильевича, Черемнова Никифора Семеновича) [29, с. 159–172]. В главе 13 представлены газетные публикации советского времени, отражающие некоторые факты эпохи Первой мировой войны, революций, Гражданской войны и Западно-Сибирского восстания [29, с. 173–178]. В главе 14 «О ратных людях, отечеству служивших» помещены воспоминания, очерки, заметки о ветеранах Первой мировой войны (всего о тридцати солдатах). Сам автор считает II том «народной книгой памяти» [23]. Как сообщает В.Ф. Струсь, многие наши земляки воевали в номерных Сибирских стрелковых полках. В историю Первой мировой войны вошло сражение в сентябре 1914 г. под Пясечно, близ Варшавы, когда I Сибирская стрелковая дивизия, где в IV Сибирском полку служили воины из Самаровской волости, не успев толком разгрузиться из эшелонов, сходу успешно атаковала противника [23].

III том, который имеется в нашем распоряжении, – документальный фотоальбом «За Веру, Царя и Отечество». Он представляет собой выстроенную в хронологической последовательности летопись участия югорчан в военных событиях, на воинской службе, начиная с середины XVIII в. и заканчивая временем окончания Первой мировой войны (1918 г.). Автору удалось представить средствами разнообразных документов панораму выполнения гражданского долга жителями Югры, выразившуюся в воинской службе, проявленном героизме и доблести. Заслугой автора является восстановление имен участников военных событий, и, что особенно важно, подкрепление их документальной фотографией, отражающей повседневную жизнь армии, ее фронтовые будни [12, с. 88]. Обе книги – качественный научно-популярный труд, который проливает свет на «забытую войну», долгие годы остававшуюся (особенно применительно к округу) вне поля зрения исследователей.

Прошлое округа в годы Второй мировой войны на страницах учебника «Истории ХМАО» представлено в главе 9 «Великая

война в судьбе края (1941–1945 гг.)» [18, с. 364–396]. Обращает на себя внимание, что в учебнике глава начинается сразу с факта нападения Германии на СССР, отсутствует материал о предвоенных годах, поэтому о начале Второй мировой войны авторами вообще не упоминается. Такая схема лучше бы закрепила осознание причинно-следственной связи между событием и его предпосылками, позволила бы учащимся понять, почему начались депортации в Ханты-Мансийский округ поляков, немцев, финнов, латышей, молдаван (вызванные изменениями границ в результате начавшейся Второй мировой войны).

В трех параграфах учебника истории ХМАО отражено следующее содержание.

Таблица

Содержание главы 9 «Великая война в судьбе края (1941–1945 гг.)» учебника по истории Ханты-Мансийского автономного округа

Номер и название параграфа	Название пунктов в параграфе
§38. Все для фронта, все для победы!	1. Роль округа в годы войны. 2. Добыча и переработка рыбы. 3. Охотничий промысел. 4. Лесная промышленность. 5. Сельское хозяйство.
§39. Участие северян в боевых действиях	1. В начале испытаний. 2. Дорогами войны.
§40. Преодолевая военные невзгоды	1. Помощь фронту. 2. Образование и культура. 3. Особенности национальной и социальной политики советского руководства на территории округа в годы войны.

Данный раздел написан значительно информативнее предыдущего. Однако и здесь отсутствует систематическое изложение, не представлена динамика явлений и процессов. Материал хотя и структурирован, но у авторов явно ощущалась нехватка фактических и статистических данных. Приводятся отдельные примеры перевыполнения планов некоторыми рыбаками и одним колхозом; указано количество женщин в составе рыбаков; сообщается о начале работы Сургутской консервной фабрики, о создании Ханты-

Мансийского рыбопромышленного треста, о переводе колхозов на устав рыбартели; называется общая цифра уловов рыбы в округе (1 млн 120 тыс. ц) и общее количество пушнины, добытой за годы войны (на сумму 20,8 млн руб). Упоминается Ханты-Мансийский леспромхоз, подчеркивается вклад молодежи в лесозаготовки. Говорится об увеличении посевных площадей на 17%, заготовок зерна с 570 т в 1941 г. до 1 780 т в 1944 г., об общих объемах поставок зерна государству (4 тыс. ц), молока (13,4 тыс. ц) [18, с. 364–368]. Приведенные цифры не раскрывают реального положения дел в экономике округа, нуждаются в проверке, дополнении, уточнении и корректировке. Сегодня в нашем распоряжении имеются новые данные о развитии рыбного [5] и сельского хозяйства [4]. Мы располагаем подробными сведениями о создании и функционировании экономики мобилизационного типа в Югре [3], нами выявлена численность и состав населения региона (в том числе спецконтингента), его трудовые ресурсы, учет и оплата труда работников этих сфер [8, с. 255–258]. Основные сведения войдут в новый учебник.

Значительно лучше написан параграф «Участие северян в боевых действиях». Указано число призванных на фронт – около 17 тыс. человек. Согласно новым архивным данным, из округа на войну ушли 17 980 человек. На данный момент удалось восстановить имена и краткие биографии 15 177 югорчан [31]. В учебнике сообщается о награжденных в округе фронтовиках (около 9 тыс. человек) и фамилии 19 солдат, награжденных медалями и орденами; представлена информация о подвиге связиста М. Путилова, о таких героях Советского Союза, как Н. Сирин, П.Я. Панов, И.В. Корольков, Т. Ажимов, П.А. Бабичев, Ф.П. Пуртов, А.Ф. Унжаков, К.П. Механошин, Г.Е. Собянин. Даны сведения о числе погибших в ходе боевых действий (5 737 человек), умерших от ран (742 человека), пропавших без вести (1 983 человека). Вектор восприятия войны напоминает сухой перечень имен, дат, количественных данных. Концепт «человек и война» представлен весьма расплывчато и неопределенно.

Параграф «Преодолевая военные невзгоды» посвящен жизни в тылу. В тексте имеются примеры помощи фронту: отчисление двухдневного заработка в Фонд обороны жителей села Батово, денежных средств Самаровского и Березовского районов, внесе-

ние денежных средств, облигаций и драгоценностей (за период войны на сумму свыше 50 млн руб.); сведения об отправке в Запорожскую область скота, зерна, овощей, леса и др.; факты участия детей в общественном производстве, сборе денег и вещей для фронта. К сожалению, о таком факте, как размещение детей блокадного Ленинграда в 10 детских домах округа, и их спасении ценой невероятных усилий, лишь упоминается [6, с. 84–87; 15]. Отмечено ухудшение материально-бытового положения учащихся, сообщается об организации военного обучения. В параграфе можно прочесть о некоторых фактах культурной жизни в округе: Омском театре музыкальной комедии и драмы, о развитии национального самодельного искусства, об олимпиаде народного творчества на Сосьвинской культбазе, о лыжных комсомольско-профсоюзных кроссах. Сообщается о неудачной попытке перевода коренных жителей с кочевого уклада на оседлый, о принудительных депортациях по национальному признаку в годы Второй мировой войны. Однако имеющиеся факты не раскрывают повседневной жизни различных категорий населения [26; 27]. Нет сведений о ценах на продукты, о снабжении, о том, где и как размещались эвакуированные и депортированные, а также дети в сформированных детских домах. Отсутствуют сведения о преступности в годы войны, о злоупотреблениях отдельных категорий работников. Думается, что в новом учебнике эти факты должны быть представлены.

Существенным недостатком содержания рассматриваемого учебника является отсутствие историй людей, через судьбы которых можно увидеть весь драматизм положения: работу на пределе человеческих возможностей, участие детей и подростков в общественном производстве, когда округ решал самую главную задачу – «больше рыбы фронту». Вся тыловая жизнь округа была подчинена добыче рыбы, все остальное было вторично.

Следовательно, представленные темы учебника истории ХМАО могут быть оценены как переходный вариант к учебнику более высокого содержательно-теоретического уровня. Располагая новыми данными, авторы, вероятно, смогут соблюсти определенный баланс в отборе содержания, понимая необходимость изложения правды истории. И здесь встает вопрос: как преодолеть противоречие между, с одной стороны, неблагоприятностью неко-

торых исторических фактов и явлений в истории Югры, а с другой – жизненной необходимостью воспитания молодого человека, любящего свой край, готового к добросовестному труду и ответственности за свою жизнь?

Одной из трагических страниц истории края является крестьянская ссылка. В годы Великой Отечественной войны бывшие раскулаченные крестьяне продолжали считаться врагами советского строя. К лету 1942 г. людской потенциал призывных возрастов в стране уже был исчерпан и тогда на фронт стали призывать бывших раскулаченных крестьян. Было решено призывать не высланных глав семей, а только детей «бывших кулаков», достигших призывного возраста [17]. 12 июля 1942 г. 1 200 спецпоселенцев со всего округа после явки в спецкомендатуры НКВД были направлены в Ханты-Мансийск и пароходом вывезены в Омск на сборный пункт «Черемушки»⁶. Все они вошли в состав Сталинской добровольческой отдельной стрелковой бригады омичей-сибиряков, ставшей Гвардейской [35]. Считаем, что данный сюжет должен быть отражен на страницах учебника. Стоит ли писать в новом учебнике о том, что, по нашим данным, наблюдался достаточно высокий процент неработающих колхозников? В отдельных колхозах он достигал 25% [4]. Кто были эти люди, позволявшие себе не работать? Как выяснилось, не только женщины, имевшие много детей. То, что война для большинства стала испытанием, это очевидно, но не для всех. Далеко не всем одинаково плохо и тяжело жилось в годы войны. Приведем в качестве примера два письма. Первое написано А.П. Волковой (с. Нижневартовское) в Ларьякский РК ВКП(б) 29 декабря 1943 г. Будучи женой военнослужащего, она обратилась с письмом, в котором сообщала, что у нее «четверо детей и все разуты, раздеты, кроме хлеба ничего не дают», а муж ей пишет, что она, как жена командира, должна получать продукты. Комиссия посетила гражданку. Выяснилось, что сама она нигде не работает, дети от 2 до 7 лет. Размер ежемесячного пособия 100 руб. Имеет свое хозяйство: корову и огород; а также запас продуктов (картофель, овощи, мясо (заколот бычок), заготовлены грузди, ягоды, дрова) [16. Ф. П-96. Оп. 1. Д. 141. Л. 21].

⁶ С 1935 г. по 8 августа 1944 г. округ входил в состав Омской области.

Другое письмо от 15 октября 1943 г. поступило от Н.В. Нечкиной (полагаем, эвакуированной), работавшей бухгалтером Нижегородского отделения Госбанка. Она сообщала, что ее трое детей 2, 8, 10 лет разуты и раздеты: верхней одежды нет, одна рубашка и трусы, одно платье у девочки, белья нет. Одеядло – сплошная рвань, починить нечем, туфли рваные. «Я не могу переносить этих слез, начинаю свою досаду износить на них, начинаю кричать, подчас колотить, и все это потому, что я ничего не могу им дать, чтобы ребенок был одет, обут. Если была бы возможность хоть где-нибудь, что-нибудь достать. Я обращалась в сельсовет к Ярову, но он ответил, что у нас есть телеграмма, чтобы промтовары не отпускать... Дайте мне хоть что-нибудь, только чем-нибудь одеть детей» [16. Ф. П-96. Оп. 1. Д. 141. Л. 3].

Дети колхозников не знали детства. В годы войны в ХМНО широко применялся детский труд. Дети не только помогали взрослым дома, участвуя в домашнем хозяйстве, присматривая за младшими братьями и сестрами, но и привлекались к общественным работам в колхозе (лов рыбы, прополка, посев и уборка картофеля, заготовка веточного корма и др.). Например, по воспоминаниям З.Я. Ларионовой, норма вылова рыбы для несовершеннолетней девочки составляла четыре килограмма в день [32]. Многие дети в войну не посещали школу, и не только по причине занятости, а потому что нечего было надеть. Необходимо ли об этом писать? Полагаю, да.

В действующем учебнике упоминается о помощи населения фронту. Если поместить в текст факты, которыми мы располагаем, то у современного школьника возникнет закономерный вопрос: неужели у Красной армии совсем ничего не было, чтобы одеть и обуть ее? 12 августа 1942 г. появилась инструкция окружной комиссии по приему теплых вещей от населения для Красной армии. Сбор вещей осуществляли ежеквартально. Задание, полученное, к примеру, для Ларьякского района, было следующим: полушубок – 50 шт., валенки – 195 шт., овчинные рукавицы – 70 шт., шапки-ушанки – 25 шт., куртки ватные – 15 шт., белье нательное – 110 пар, шерстяные перчатки, варежки – 40 пар, носки, портянки – 35 пар, шаровары ватные – 15 пар. Каждому сельскому совету давалось задание по сбору вещей, с указанием – что и сколько. Все распоряжения шли под грифом «секретно». Обычно

на исполнение давался срок – 2 недели. Нами обнаружено большое количество документов в Государственном архиве Югры, где указано имя сдатчика вещей и опись того, что он сдал. Каждый совет оформлял сводку по собранным вещам. Затем эти сведения направлялись в Ханты-Мансийский окружком ВКП(б).

Нельзя не обратить внимания на усилившиеся в последние годы неблагоприятные тенденции, характерные для школьников: безразличие, инфантилизм, плохое знание истории (результаты ЕГЭ это подтверждают) [39], низкая культура и, как следствие, отсутствие у многих мотивации к учению – все это препятствует формированию адекватных человеческих чувств, возникающих при изучении истории региона. Добавим к этому такую особенность Ханты-Мансийского округа, как миграционность⁷, менталитет временщика, большое количество школьников и их родителей, которые об истории края не знают ничего, у которых есть другая родина – где-то там, на Большой земле. Многие из них не знают цены сегодняшней благополучной с социально-экономической точки зрения жизни в округе, где построены красивые, благоустроенные города и поселки, проводятся многочисленные праздники, имеются оснащенные по последнему слову техники образовательные учреждения и т. д. Они не представляют, как осваивался край первопроходцами, сколько человеческих жизней унесли масштабные проекты типа «Больше нефти!». Все это ставит перед авторами нового учебника истории ХМАО непростые задачи. Хорошо известно, что качество проекта обусловлено квалификацией его исполнителей: насколько хорошо они владеют историографической ситуацией и источниковой базой, имеющейся в их распоряжении. Большую роль играет уровень методологической культуры. Думается, что совокупность различных парадигм и интерпретаций может позволить создать труд на трех идейных каркасах – модернизация, циклическая динамика и драма испытаний – подход, который был описан Н.С. Розовым [34, с. 16].

⁷ На 1 января 2018 г. численность населения ХМАО составила 1 655 074 человек. За 2017 г. на миграционный учет было поставлено 228 109 человек, снято с учета – 218 106 // Итоги деятельности УВМ УМВД России по Ханты-Мансийскому автономному округу – Югре за 2017 г. URL: <https://86.xn--b1aew.xn> (дата обращения: 11.10.2018).

Ясно, что регион предстает как часть территории страны с определенными природными, социальными, экономическими и общественно-политическими условиями, где формируется духовная общность проживающих на этой территории людей, которые определяют его специфику как функционального образования в государственной иерархии, его статус как участника социальных отношений. Формирование идейной общности проживающих на территории ХМАО людей, на наш взгляд, во многом зависит от знаний истории региона, которые, вероятно будут способствовать региональной самоидентификации, обусловленной существованием особого типа социальной организации под названием Югра.

Список источников и литературы

1. Алексеева Л.В. Социокультурная политика советской власти на Обь-Иртышском Севере в 1920–1941 гг. Приоритеты, формы осуществления и результаты. Екатеринбург: Ин-т истории УрО РАН, 2003. 251 с.
2. Алексеева Л.В. Ханты-Мансийский автономный округ в первое десятилетие (декабрь 1930 г. – июнь 1941 г.): Монография. Ханты-Мансийск: Полиграфист, 2008. 194 с.
3. Алексеева Л.В. К вопросу об изучении проблемы формирования мобилизационной экономики в годы Великой Отечественной войны (на материалах ХМАО): экономическая теория и история // Источниковедческие и историографические аспекты сибирской истории: Коллективная монография / Отв. ред. Я.Г. Солодкин. Нижневартовск: Изд-во НГГУ, 2009. Ч. 4. С. 162–172.
4. Алексеева Л.В. Крестьянская страда в 1418 дней: сельское хозяйство Югры в годы Великой Отечественной войны: Монография. Нижневартовск: Изд-во НГГУ, 2012. 355 с.
5. Алексеева Л.В. Рыбное хозяйство Ханты-Мансийского национального округа в годы Второй мировой войны (1939–1945). Нижневартовск: Изд-во НВГУ, 2014. 144 с.
6. Алексеева Л.В., Букренева К.Г. Размещение ленинградских детских домов в период эвакуации на территории Ханты-Мансийского национального округа // Клио. 2014. № 7(91). Июль. С. 84–87.
7. Алексеева Л.В., Святченко И.В. Изучение региональной истории в общеобразовательных школах ХМАО и необходимость создания модели регионального исторического образования // Актуальные проблемы преподавания истории в образовательных организациях различных ти-

пов: Коллективная монография / Под ред. проф. Л.В. Алексеевой. Нижневартовск: Изд-во НВГУ, 2014. Ч. 1. С. 71–84.

8. Алексеева Л.В. Спецпереселенцы в рыбной отрасли Ханты-Мансийского округа СССР в годы Великой Отечественной войны // Сборник материалов международной научно-практической конференции «История Второй мировой войны: новые источники и интерпретации (к 70-летию Победы в Великой Отечественной войне)» (г. Астана, 28 апреля 2015 г.) / Отв. ред. Т.С. Садыков. Астана, 2015. С. 255–258.

9. Алексеева Л.В. Военно-революционные события 1917–1921 гг. в учебнике «История Ханты-Мансийского автономного округа» и новое историческое знание // Мир науки. 2016. Т. 4. № 6. С. 1–8. URL: <https://mir-nauki.com> (дата обращения: 15.09.2018).

10. Алексеева Л.В. Военно-революционные события 1917–1921 гг. в учебнике «История Ханты-Мансийского автономного округа» и новое историческое знание // Мир науки. 2016. Т. 4. № 6. С. 1–8. URL: <https://mir-nauki.com> (дата обращения: 15.09.2018).

11. Алексеева Л.В. Первая мировая война и участие в ней югорчан (рецензия на историко-краеведческое издание «Первая мировая война в жизни югорчан» / Ред.-сост. В.Ф. Струсь. Тюмень, 2014. Т. 2. 260 с.) // Православие. Наука. Образование. 2016. № 1. С. 85–86.

12. Алексеева Л.В. Рецензия на издательский проект «Первая мировая война в жизни югорчан» (Сост. В.Ф. Струсь) // Православие. Наука. Образование. 2016. № 2. С. 88.

13. Алексеева Л.В. Современные теоретико-методические подходы к организации изучения школьниками региональной истории в контексте ФГОС // Актуальные проблемы преподавания истории и обществознания в образовательных организациях различных типов: Коллективная монография / Под общ. ред. проф. Л.В. Алексеевой. Нижневартовск: Изд-во НВГУ, 2016. Ч. 3. С. 149–154.

14. Бондарева Н.А. Финансы, налоги и налогообложение. М.: Синергия, 2018. 128 с. URL: <https://mybook.ru/author/natalya-bondareva/finansy-nalogi-i-nalogooblozhenie/> (дата обращения: 06.10.2018).

15. Букренева К.Г. Эвакуированные ленинградские детские дома в Ханты-Мансийском национальном округе в годы Великой Отечественной войны: Автореф. дис. ... канд. ист. наук. Екатеринбург, 2015. 23 с.

16. Государственное бюджетное учреждение Тюменской области «Государственный архив социально-политической истории Тюменской области».

17. Игнатова Н.М. Численность спецпереселенцев – «бывших кулаков», призванных в Красную армию в 1941–1942 гг. URL: <http://www.km.ru/referats> (дата обращения: 26.12.2017).

18. История Ханты-Мансийского автономного округа с древности до наших дней / Отв. ред. Д.А. Редин. Екатеринбург: Волот, 1999. 472 с.
19. История Югры – в новом учебнике // Ugra-News.ru. 2016. 26 мая. URL: <https://ugra-news.ru/article/26052016/31019/> (дата обращения: 06.10.2018).
20. Карандашов И.В. Понятие «регион» в современном научно-философском дискурсе // Гуманитарные научные исследования: Электронный научно-практический журнал. 2015. № 9. URL: <http://human.snauka.ru/2015/09/12549> (дата обращения: 23.09.2018).
21. Комарова готовит юбилей, который вырвет Югру из «матрешки». URL: https://ura.news/articles/1036270946?story_id=341 (дата обращения: 06.10.2018).
22. Комарова прокомментировала поглощение Югры Тюменью и «югорский сепаратизм». URL: https://ura.news/news/1052290153?story_id=341 (дата обращения: 06.10.2018).
23. Кузнецов К. Как воевали жители Югры на фронтах Первой мировой // Аргументы и Факты. 2015. 18 марта. № 12. URL: <http://www.ugra.aif.ru/society/1473860> (дата обращения: 6.10. 2018).
24. Кузьмина А. Замолвлю слово о моем народе, или Сага о Ваховской земле // Ugra-news.ru. 2017. 31 августа. URL: <https://ugra-news.ru/article/31082017/54127/> (дата обращения: 05.10.2018).
25. Медушевский А.Н. Региональная история в глобальном измерении // Российская наука. 2009. URL: <http://naukarus.com/regionalnaya-istoriya-v-globalnom-izmerenii> (дата обращения: 15.09.2018).
26. Миронычев С.В., Алексеева Л.В. К вопросу о социально-экономическом положении населения накануне и в период Великой Отечественной войны (на материалах Нижневартовского сельского совета Ларьякского района Ханты-Мансийского округа) // Западная Сибирь: история и современность. Краев. зап. / Отв. ред. Я.Г. Солодкин. Нижневартовск: Изд-во ИП И.В. Халилова, 2017. Вып. 14. С. 85–101.
27. Миронычев С.В., Алексеева Л.В. К вопросу об оплате труда в Ханты-Мансийском национальном округе в годы Великой Отечественной войны // XIX Всероссийская студенческая научно-практическая конференция Нижневартовского государственного университета: Сборник статей (г. Нижневартовск, 4–5 апреля 2017 г.) / Отв. ред. А.В. Коричко. Нижневартовск: Изд-во НВГУ, 2017. Ч. 5. История. Документоведение. Филология. Лингвистика. Журналистика. Реклама. С. 161–162.
28. Мишина И.А., Цыренова М.Г. Методологические подходы к преподаванию курсов федеральной, региональной и локальной истории в условиях реализации концепции нового УМК по отечественной и всемирной истории // Преподавание истории в школе. 2016. № 7. С. 3.

29. Первая мировая война в жизни югорчан / Ред.-сост. В.Ф. Струсь. Тюмень, 2014. Т. 2. 260 с.
30. Первая мировая война в жизни югорчан. За Веру, Царя и Отечество: (историко-краеведческое издание) / Ред.-сост. В.Ф. Струсь. Томск, 2017. Т. 3. 408 с.
31. Первый том «Книги Памяти» с именами 10 тыс. ветеранов Великой Отечественной войны издан в Югре // РИА Новости. 2015. 8 мая. URL: <https://ria.ru/society/20150508/1063311885.html> (дата обращения: 07.10.2018).
32. Персоналии. URL: <http://nkmus.ru> (дата обращения: 01.02.2018).
33. РИА Новости. URL: <https://ria.ru/society/20170912/1504080859.html> (дата обращения: 06.10.2018).
34. Розов Н.С. Альтернативный подход к преподаванию отечественной истории // Преподавание истории в школе. 2014. № 5. С. 16.
35. 75-я гвардейская бригада 1942 г. URL: <http://domveteranovomsk.ru/museum/75-ya-gvardeyskaya-brigada-1942-g> (дата обращения: 11.10.2018).
36. Сложности в отношениях тюменской «матрешки». URL: https://ura.news/articles/1036270946?story_id=341 (дата обращения: 06.10.2018).
37. Собянин С.С. Правовое положение автономных округов как субъектов Российской Федерации: Автореф. дис. ... канд. юрид. наук. М., 1999. 23 с.
38. Солодкин Я.Г., Цысь В.В., Прищепа А.И., Алексеева Л.В. Историческая наука Югры – от любительского краеведения к формированию научных школ // Преподавание истории в школе. 2013. № 2. С. 12–16.
39. Статистико-аналитический отчет о результатах ЕГЭ Ханты-Мансийского автономного округа – Югры. Ханты-Мансийск, 2017. URL: <http://iro86.ru/images/> (дата обращения: 11.10.2018).
40. Черкашин П. Югра получит новый учебник по своей многовековой истории. URL: <https://age.myopenugra.ru/news/yugra-poluchit-novyy-uchebnik-po-svoey-mnogovekovoy-istorii>. 2017. 31 августа (дата обращения: 01.10.2018).
41. Шиловский М. В. Первая мировая война 1914–1918 годов и Сибирь / Отв. ред. В.П. Зиновьев. Новосибирск, 2015. 330 с.

ГЛАВА 2

С.В. Мироничев

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ЭЛЕКТИВНОГО КУРСА «ОСНОВЫ ДЕМОГРАФИИ (НА ПРИМЕРЕ ИСТОРИКО- ДЕМОГРАФИЧЕСКОЙ ХАРАКТЕРИСТИКИ НАСЕЛЕНИЯ НИЖНЕВАРТОВСКОГО РАЙОНА 1939–1945 ГГ.)»

S.V. Mironichev

THEORETICAL-METHODOLOGICAL BASICS OF THE ELECTIVE COURSE DESIGNING “FUNDAMENTALS OF DEMOGRAPHY (ON THE EXAMPLE OF THE HISTORICAL-DEMOGRAPHIC CHARACTERISTICS OF THE POPULATION’ NIZHNEVARTOVSK DISTRICT 1939–1945)”

Аннотация. Элективный курс предназначен для 9 класса общеобразовательного учреждения. Курс разработан на основе архивных источников, извлеченных из окружного и муниципального архивов, а также с учетом фундаментальных исследований в области региональной истории. Особенность данного курса заключается в том, что он дает учащимся расширенное представление о региональной истории, а также создает условия для знакомства с базовыми основами демографии.

Ключевые слова: элективный курс; проектирование; историческая демография; региональная история; урок.

Abstract. The program of this elective course is intended for the 9th grade of General education institution. The course is developed on the basis of archival sources extracted from district and municipal archives, as well as fundamental research in the field of regional history. The peculiarity of this course is that it gives students an extended understanding of regional history, as well as the creation of conditions for acquaintance with the basic foundations of demography.

Key words: elective course; design; historical demography; regional history; lesson.

Современные экономические и социальные условия жизни предъявляют новые требования к выпускникам школ. Им необхо-

димо хорошо ориентироваться в информационном пространстве, мыслить творчески, обладать коммуникативными навыками, уметь принимать решения и нести за них ответственность. Следовательно, традиционной школе, ориентированной в основном на трансляцию знаний, необходимы качественные изменения.

Введение вариативного образования направлено на повышение способности будущего выпускника к самостоятельному действию на рынке образовательных услуг, конструированию собственного образовательного маршрута, оно значительно расширяет возможности для раскрытия творческого потенциала личности, активности деловой инициативы, способствует ориентации и самоопределению личности в постоянно меняющемся обществе. Компонентами вариативного обучения являются предпрофильные курсы по выбору (8–9 классы) и элективные курсы (10–11 классы).

Как известно, демография – это наука о закономерностях воспроизводства населения в общественно-исторической и социальной обусловленности этого процесса. Необходимость дополнения традиционного общего для страны демографического анализа обращением к демографии региональной, включения именно краеведения как объекта исследования и одновременно единицы наблюдения обусловлено тем, что она крайне мало изучена и на ее примере могут быть созданы условия дальнейшего знакомства учащихся с базовыми основами демографии.

Изучение населения отдельных регионов России необходимо для более глубокого осмысления демографической ситуации в стране, характеризующейся большим разнообразием жизни в пространственном отношении, чтобы раскрыть основные закономерности и региональную специфику, которая в свою очередь поможет более отчетливо представить существенные черты общероссийских народонаселенческих процессов.

Население Ларьякского (Нижевартковского) района указанных хронологических рубежей (1939–1945 гг.) преимущественно рассматривалось в трудах Л.В. Алексеевой, С.В. Миронычева и некоторых краеведов [5; 10–13; 20]. Так, в монографиях Л.В. Алексеевой «Экономическое развитие Обь-Иртышского Севера в 1917–1941 гг.» [3]; «Крестьянская страда в 1418 дней» [4], а также в коллективных монографиях «Пять столетий Югры» [5] и «История Нижневартковского района» достаточно подробно ос-

вещены миграционные процессы, хозяйственное состояние и бытовые условия населения. Методические аспекты изучения региональной истории представлены в трудах Л.В. Алексеевой, И.В. Святченко [8] и др.

Элективный курс «Основы демографии...» рассчитан на 14 часов. Содержание курса позволяет расширить знания учащихся о численности населения, о расселении людей и миграциях, об этносах. Данный курс предполагает изучение материала в тесной связи с жизнью, пробуждение интереса к исследовательской деятельности, развитие умений связывать теоретические знания с практикой; способствует развитию познавательных интересов и воспитанию трудолюбия. Выполняя практические задания, содержащиеся в данном элективном курсе, учащиеся выступают в роли исследователей и экспертов. Данные практические работы помогают учащимся связать свои познания об окружающем мире с анализом самых острых проблем современности – демографических, политических, экономических и экологических.

При отборе содержания основное внимание было уделено следующим принципам: междисциплинарного подхода к формированию содержания, гуманизации, проблемности, историзма.

В содержание курса включен краеведческий материал. Он помогает расширить знания о своем крае, а также побуждает вести самостоятельную работу и формирует умения школьников проводить исследовательскую работу.

До недавнего времени региональная историография не располагала данными по исторической демографии края. Сегодня, когда накоплен огромный исследовательский материал, созданы условия для того, чтобы учителя истории активнее включали сведения по локальной истории в уроки, использовали новые научные данные и во внеурочной деятельности.

Рассматриваемый период в истории региона оставался сложным. Удаленность, отсутствие транспортной инфраструктуры, недостаток пахотных земель, плохая урожайность делали Остяково-Вогульский (Ханты-Мансийский) округ малопривлекательным для переселенцев, желающих добровольно обрести новый дом. Основным контингентом проживающих были спецпереселенцы, которые прибывали на протяжении 1930-х гг. Всесоюзная пере-

пись 1939 г. позволила получить данные о численности населения Ларьякского района.

Увеличение населения в годы Великой Отечественной войны произошло за счет вселения в район рабочей силы, предназначавшейся для работы в рыбном хозяйстве. По документам установлено, что Нижневартовскому рыбозаводу передали 287 человек, из них 181 – спецпереселенцы. Их доставил пароход «Орджоникидзе» 14 июля 1942 г. В составе спецпереселенцев в основном были женщины – 149, 31 мужчина, 107 иждивенцев (преимущественно детей). На 1 января 1945 г. в районе насчитывалось 208 временно проживающих. Кроме них, было размещено 195 семей спецпереселенцев-калмыков (617 человек), из них в рыбной промышленности работали 122 семьи. Прибывших калмыков селить было некуда. Их разместили по квартирам граждан, по 12–14 человек. Рыбозавод не успел построить для прибывших даже бараки. Выход руководство завода видело в том, чтобы калмыки сами строили себе дома, однако в условиях уже начавшейся зимы и отсутствия средств и материалов сделать это было невозможно. За рассматриваемый период население Нижневартовского сельсовета увеличилось на 601 человека (в 1939 г. проживало 1 424 человека).

Содержание элективного курса

Введение. Демография как наука. Объект и предмет демографии, ее цели и задачи, методы исследования, взаимосвязь с другими науками.

Тема 1. Общая характеристика Ларьякского района.

Тема 2. Численность и структура населения района по материалам Всесоюзной переписи населения 1939 г.

Тема 3. Численность и структура населения района в военное время (1941–1945).

Данная тематика обеспечена следующими ресурсами. Основу составили архивные источники, извлеченные из окружных и муниципального архивов: Казенное учреждение «Государственный архив социально-политической истории Тюменской области» (КУ «ГАСПИТО»), Казенное учреждение «Исторический архив Омской области» (КУ ИсаОО), Казенное учреждение «Государственный архив Югры» (КУ «ГАЮ»), Архивный отдел администрации г. Нижневартовска. Важная информация о Ларьякском рай-

оне содержится в документальном сборнике «Дороги судьбы – дороги Победы» [16]. Это сборник документов и материалов, подготовленный Нижневартковским краеведческим музеем им. Шуваева в 2010 г., составителями которого являются В.С. Ванюжина, Л.Е. Ковалева, К.Г. Кубанов, Ю.Ю. Панфилович.

Выявленные документы можно разделить на следующие группы в соответствии с видовой классификацией, принятой в отечественной исторической науке.

1. Статистические документы.

Важнейшее значение для исследования имеют материалы переписи 1939 г., сохранившиеся в фондах статистики Архивного отдела администрации г. Нижневартовска. В ходе исследования также были обнаружены документы текущего и сельсоветского учета населения Ларьякского района [15. Ф. Р-4. Оп. 1. Д. 7, 14, 33]. Эти документы позволяют выявить численность, половозрастной состав, этническую принадлежность населения по населенным пунктам, входившим в состав района.

Важнейшую группу источников составляют записи актов гражданского состояния (количество рождений, браков, разводов, смертей в том числе младенческой), что крайне важно при исследовании демографических процессов. Эти документы обнаружены в фондах Архивного отдела г. Нижневартовска [15. Ф. Р-4. Оп. 1. Д. 22, 33]. Также весьма интересными для данной группы источников являются документы здравоохранения, которые помогают установить заболеваемость и смертность населения, ее причины.

2. Делопроизводственная документация.

Этот вид документов несет информацию, которая содержится в докладах комиссии и сообщениях с места расселения спецконтингента, о численности и дислокации спецпереселенцев и эвакуированных. Документы делопроизводственного характера являются основными источниками при исследовании принудительной миграции на территорию Ларьякского района в предвоенные годы и в годы Великой Отечественной войны. Обнаружены справки, планы расселения (количество и место расселения), докладные записки о бытовых условиях и сфере занятости спецконтингента [18. Ф. Р-129. Оп. 1. Д. 3. Л. 38].

3. Источники личного происхождения.

Очень важным для понимания ситуации, сложившейся на определенном отрезке времени, становятся источники личного происхождения. Часть документов этого вида опубликована, часть хранится в музейных и архивных фондах. Они несут в себе информацию об условиях жизни, быте, специфике работы в северных районах. К 65-летию победы в Великой Отечественной войне Нижневартровский краеведческий музей им. Т.Д. Шуваева опубликовал сборник воспоминаний ветеранов и работников тыла [16, с. 68]. Сборник состоит из 4 частей. В первой собраны воспоминания предвоенной поры жителей сел, во второй – военный путь земляков, в третьей – воспоминания женщин о трудовых буднях 1941–1945 гг. Привлечение воспоминаний позволило получить яркие и образные картины из жизни населения военной поры.

4. Периодическая печать.

Материалы периодической печати представлены районной газетой «Стахановец». Ее появление 4 сентября 1941 г. стало грандиозным событием в жизни населения Ларьякского района. В публикациях газеты содержится разносторонняя информация о тыловых буднях, поставках продовольствия, бытовых трудностях, героях войны, работе детских садов и школ [25].

Кроме указанных источников, отечественная наука располагает фундаментальными исследованиями в области региональной и локальной истории. Статистические данные, факты и сведения, относящиеся к населению Остяко-Вогульского округа (Ханты-Мансийского), содержатся в целом ряде работ по общесоюзной тематике, но их фрагментарный характер и практически полное отсутствие данных, касающихся непосредственно Нижневартовского района, не позволяет воссоздать картину демографического развития населения района в целом.

Первопроходцами в области изучения народонаселения Западной Сибири являются новосибирские ученые: Н.Я. Гуцин, В.А. Зверев, В.А. Исупов, А.С. Московский, В.И. Пронин, Т.М. Бадалян, М.М. Ефимкин, И.Б. Карпунина, А.П. Мелентьева, А.А. Бурматов и др. К настоящему времени ими издано большое количество научных сборников и монографий [1; 17; 21; 22] по демографической истории.

Среди исследователей, посвятивших свои труды демографической истории Северо-Западной Сибири первой половины XX в., заметно выделяются работы Г.Е. Корнилова, Г.Г. Корнилова, Н.А. Михалева [19], в которых рассмотрены демографические изменения в Ямало-Ненецком национальном округе. Интерес к периоду Великой Отечественной войны обусловлен сильнейшим влиянием ее на демографические процессы и в ХМНО. Интересна в этой связи работа Б.У. Серазетдинова, вышедшая в 2005 г. в Екатеринбурге. Автор подробно описывает процессы миграции и социальное положение вновь прибывших в округ, при этом тема изменения численности населения в связи с принудительной миграцией лишь затронута [24].

С середины 1990-х гг. изучением истории севера Западной Сибири (в том числе и Нижневартовского района) стала заниматься кафедра истории России Нижневартовского государственного университета. Тема преимущественно рассматривалась в трудах Л.В. Алексеевой. В ее монографиях [3–5; 7] и ряде статей [14] подробно освещены многие вопросы демографической истории региона. Краевед Н.В. Решетова имеет несколько публикаций по теме, где отражены некоторые сюжеты социально-экономических процессов периода Великой Отечественной войны, приводится краткая характеристика численности и состава населения [23].

Изучение исследований, извлечение документов из архивов позволило нам разработать элективный курс для школьников. Ниже представляем план-конспект урока по элективному курсу «Основы демографии (на примере историко-демографической характеристики населения Нижневартовского района 1939–1945 гг.)» для 9-х классов общеобразовательной школы.

Тема: Население Ларьякского района Ханты-Мансийского округа (1939–1945 гг.).

Тип урока: формирование новых знаний.

Цель урока: учащиеся должны изучить основные демографические показатели (численность, национальный состав, половую структуру населения, рождаемость и смертность в указанный исторический период); понять факторы, оказавшие влияние на изменение демографических показателей в 1939–1945 гг.

Средства обучения: копии архивных документов, раздаточный материал для учащихся по методике выполнения анализа документов, компьютер, мультимедийный проектор, экран.

Основные понятия: историческая демография, естественный прирост / убыль населения, национальный состав, половая структура населения.

План изучения нового материала.

1. Что такое «демографическая информация»?

Предъявление нового материала.

Метод: объяснение.

Задание учащимся: учащиеся в виде схемы записывают материал, который объясняет учитель.

Учитель: Информация о населении подразделяется на:

- первичную, исходную демографическую информацию;
- вторичную, преобразованную с учетом тех или иных целей с помощью специальных процедур и проанализированную различными специалистами.

К первичным данным о населении относят:

- учет состояний населения на определенный момент времени, которые получают из переписей населения и специальных выборочных обследований;
- учет демографических событий (рождений, смертей, браков, разводов) за какой-то период времени, эти данные возникают по мере развития.

Вторичная демографическая информация существует в виде статистических публикаций, разработочных таблиц, статей, научных монографий и т. п., представляющих в своей совокупности итог специальной аналитической работы. Но базой, основой этой работы являются первичные, исходные данные.

Существуют требования к демографической информации:

- полнота, детальность и многоаспектность;
- достоверность (не должно быть намеренных искажений демографических данных, систематических ошибок, обусловленных самим процессом сбора данных о населении);
- систематичность, которая обеспечивается установленной для каждого вида информации периодичностью сбора, обобщения, анализа и публикации.

Основные виды источников первичной демографической информации:

1) Переписи населения – это основной источник данных о населении, из которого демографы, экономисты, социологи, а также государственные органы и другие заинтересованные организации получают сведения о населении, о его численности и составе на определенный период времени.

2) Текущий учет демографических событий осуществляется с целью:

- получения сведений обо всех случаях рождений, смертей, заключения и расторжения браков;
- получения сведений о числе лиц, изменивших постоянное место жительства.

3) Списки и регистры населения.

Деятельность разнообразных государственных и общественных органов сопровождается составлением разного рода списков и картотек, которые предназначены для решения тех или иных задач, например, списки избирателей, налогоплательщиков, военнообязанных, списки персонала различных организаций, домовые книги в городах и книги похозяйственного учета в сельской местности и т. п.

Особой разновидностью списков населения являются регистры населения – автоматизированный банк данных обо всех лицах, проживающих на территории страны, а также граждан страны, проживающих за ее пределами.

При рождении (или при въезде в страну) человеку присваивается индивидуальный идентификационный код (ИИК), не меняющийся на протяжении всей жизни. Все события в жизни человека, которые требуют документального оформления, сопровождаются внесением ИИК в соответствующие документы.

Осуществляя демографическое исследование, первое, что делает историк – выявляет абсолютную численность населения, которая характеризует общую величину населения, количество людей, проживающих на данной территории в определенный момент времени.

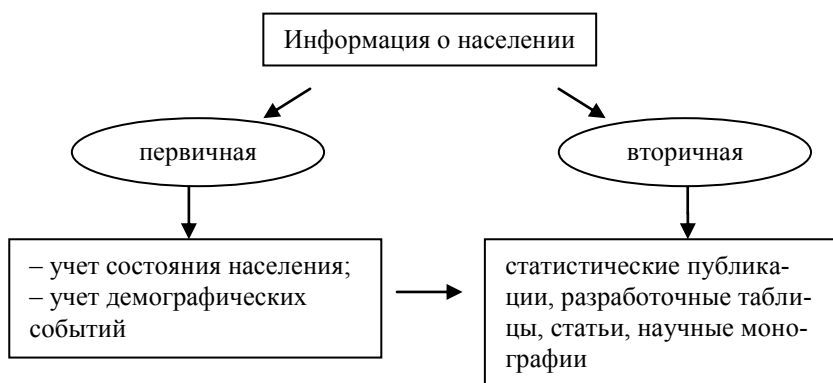
В предвоенные годы Нижневартовск был маленьким селом. В нем было всего две короткие улицы. Сейчас это улицы Перво-

майская и Октябрьская в старой части города. В селе был рыбо-ловещий колхоз «Красное знамя», рыбооп, рыбучасток, кустар-ный молокозавод, отделение госбанка, почтовое отделение, фельдшерско-акушерский пункт, ветеринарная лечебница и агро-номический участок. Нижневартовск был административным центром сельского совета, в подчинении которого были деревни Соснино, Былино, Мысовая Мега и Лекрысово.

Как известно, за все время существования СССР, с 1922 по 1991 гг., перепись населения проводилась семь раз. Перепись на-селения – это масштабный проект, требующий тщательной подго-товки и разработки на самом высоком уровне.

В результате подачи нового материала у учащихся должна по-лучиться следующая схема, выполненная под руководством учи-теля.

Образец



2. Численность и структура населения.

Методы: повествование с презентацией, аналитическая работа учащихся с демографическими показателями.

Задание учащимся: Произвести оценку структуры населения:

1. Оценить показания по уровню. 2. Выявить динамику демогра-фических показателей (снижение, рост, стабилизация). 3. Указать факторы, влияющие на показатели.

Согласно переписи населения 1939 г. численность населения Нижневартовского сельсовета составляла 1 424 человека. В селе Нижневартовском проживало 669 человек, из них 332 мужчины и

337 женщин. В таблице 1 представлена динамика численности населения Ларьякского района в 1939–1945 гг.

Таблица 1

**Численность населения Ларьякского района
в годы Второй мировой войны**

Год	1939	1940	1941	1942	1943	1944	1945
Численность населения	4 119	5 276	5 680	5 139	5 260	5 271	5 880

В Ларьякском районе в 1939 г. значительной разницы в половом соотношении не было. По данным на 1 января 1945 г., женская часть населения уже значительно превышала мужскую.

Таблица 2

**Половой состав населения Ларьякского района
по данным на 1 января 1945 г.**

Пол	Всего	В том числе детей до 14 лет
Муж	2 460	2 216
Жен	3 422	

В результате работы планируется получить следующий вид выполненного задания в форме краткой записи.

Образец

Женский пол преобладал над мужским (на 1 января 1945 г.): мужчины составляли 41,8%, женщины – 58,2%.

Влияние войны на соотношение полов: разрыв брачно-семейных отношений, процесс масштабного овдовения женщин.

3. Историко-демографический анализ населения Ларьякского района ХМНО в годы Великой Отечественной войны.

Метод: практическая работа

Задание учащимся: Сегодня мы с вами на примере нашего региона рассмотрим демографические процессы, происходившие в годы Великой Отечественной войны. По историческим источникам того времени определим рождаемость, смертность и постараемся объяснить причины их изменений.

Для этого нам необходимо знать формулу, по которой рассчитываются показатели рождаемости, смертности: $K = A : P \times 1000$,

где К – коэффициент рождаемости, А – абсолютный показатель (число рождений или смертей), Р – среднегодовая численность населения.

Например, возьмем показатели 1940 г.:

$236 : 5276 \times 1000 = 44,7$ – коэффициент рождаемости.

Таблица 3

Год	Родилось	Умерло
1940	236	143
1944	113	71

Планируемый результат: Обучающиеся анализируют основные демографические показатели, производят расчет рождаемости и смертности за 1940, 1944 гг. Совместно обсуждаем факторы, повлиявшие на снижение рождаемости в 1944 г. по отношению к 1940 г.

Материалы, используемые на уроке

Таблица 1

Общий коэффициент естественного движения населения Ларьякского района (1937–1946 гг.) (в ‰)

[18. Ф. 6. Оп. 1. Д. 160. Л. 18,15; 15. Ф. Р-4. Оп. 1. Д. 11. Л. 159; Ф. Р-4. Оп. 1. Д. 33. Л. 185; Ф. Р-4. Оп. 1. Д. 35. Л. 123]

Год	Рождаемость	Смертность	Естественный прирост (убыль)
1937	61,6	47,9	13,7
1938	67,8	59,4	8,4
1940	44,7	27,1	17,6
1941	50,4	27,1	23,3
1942	27,8	28,8	-1
1943	15,0	13,9	1,1
1944	21,4	13,5	7,9
1945	33,2	20,0	13,2
1946	16,3	7,9	8,4

Данные таблицы свидетельствуют, что рождаемость по сравнению с довоенными годами в 1940 г. снизилась примерно на треть, а в 1943 г. она упала в 4 раза. В последующие 1944–1945 гг. рождаемость возросла, но на довоенный уровень показатели рож-

даемости не вернулись. В 1946 г. наблюдалось значительное снижение рождаемости даже по отношению к 1945 г. – почти вдвое.

Таблица 2

**Численность населения. Демографическая нагрузка
(на 1000 населения в трудоспособных возрастах)**

Годы	Численность населения				Демографическая нагрузка (на 1000 населения в трудоспособных возрастах)		
	Всего	в том числе			Общая нагрузка	в том числе	
		Дети до 16 лет	Трудоспособный возраст	Старше трудоспособного возраста		Дети до 16 лет	Старше трудоспособного возраста
1939	1424	576	739	109	926	779	147
1942	1109	595	455	59	1437	1307	129
1943	1454	709	683	62	1128	1038	90
1944	1614	744	745	125	1166	998	167
1945	1659	732	766	161	1165	955	210
1946	1641	594	876	171	873	678	195

Таблица 3

Брачность населения Ларьякского района на 1000 человек
[15. Ф. Р-4. Оп. 1. Д. 11. Л. 32, 62; Д. 33. Л. 6–10, 46; Д. 41. Л. 15–18]

Год	1937	1943	1944
Браки	6,2	3,6	4,6
Разводы	1,4	0,5	1,1

Таблица 4

**Половой состав населения Ларьякского района
по данным на 1 января 1945 года**
[18. Ф. Р-6. Оп. 1. Д. 97. Л. 2]

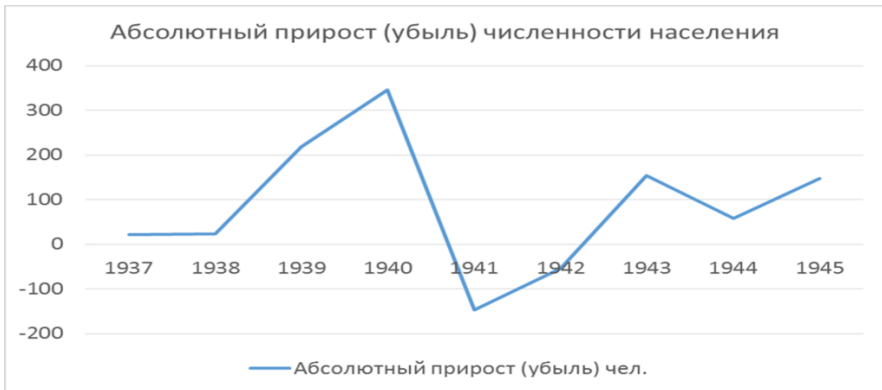
Пол	Всего	В том числе детей до 14 лет
Муж.	2 460	2 216
Жен.	3 422	

Таблица 5

**Национальный состав Ларьякского района
по данным на 1945 и 1947 гг.**

[18. Ф. Р-6. Оп. 1. Д. 97. Л. 2; 15. Ф. Р-4. Оп. 1. Д. 49. Л. 32–41]

Год	Всего	Русские	Ханты	Калмыки	Финны	Немцы
1945	5 882	3 186	1 789	574	172	30
1947	5 831	3 137	1 769	565	133	26



**Рис. 1. Ларьякский район: абсолютный прирост (убыль)
численности населения**

Выводы

Представленный элективный курс является авторским. Разработанный преимущественно на основе архивных источников, снабженный соответствующими качественными ресурсами, он способствует формированию у школьников исследовательских навыков. Элективный курс обладает большим потенциалом в реализации нового содержания образования по региональной (локальной) истории. Следовательно, включение его в учебный план школы позволяет решить несколько задач, в том числе задачи формирования интереса к изучению истории края, воспитания патриотических чувств.

Список источников и литературы

1. Алексеев В.В., Исупов В.А. Население Сибири в годы Великой Отечественной войны. Новосибирск, 1986. 232 с.
2. Алексеева Л.В. Северо-Западная Сибирь в 1917–1941 гг. Национально-государственное строительство и население: Монография. Нижневартовск, 2002. 264 с.
3. Алексеева Л.В. Экономическое развитие Обь-Иртышского Севера в 1917–1941 гг.: Трансформация хозяйственного уклада: Монография. Екатеринбург: Ин-т истории и археологии УрО РАН, 2003. 385 с.
4. Алексеева Л.В. Крестьянская страда в 1418 дней: сельское хозяйство Югры в годы Великой Отечественной войны: Монография. Нижневартовск: Изд-во Нижневарт. гуманитар. ун-та, 2012. 355 с.
5. Алексеева Л.В. Ларьякский район Ханты-Мансийского национального округа в годы Великой Отечественной войны (1941–1945) // Пять столетий Югры: проблемы и решения, итоги и перспективы: Коллективная монография / Под общ. ред. Л.В.Алексеевой. Нижневартовск: Изд-во Нижневарт. гуманитар. ун-та, 2013. Ч. 3. С. 35–45.
6. Алексеева Л.В. Население Ямала и трудовые ресурсы рыбной отрасли в начале Второй мировой войны (1939–1941 гг.) // Актуальные проблемы изучения всеобщей и отечественной истории и методик их преподавания: Материалы IV научно-методического семинара студентов, аспирантов и преподавателей кафедр истории России, документоведения и всеобщей истории (г. Нижневартовск, 20 декабря 2014 г.) / Отв. ред. Н.В. Терентьева. Нижневартовск: Изд-во Нижневарт. гос. ун-та, 2015. С. 3–7.
7. Алексеева Л.В. Рыбное хозяйство Ханты-Мансийского национального округа в годы Второй мировой войны (1939–1945): Монография. Нижневартовск: Изд-во Нижневарт. гос. ун-та, 2014. 142 с.
8. Алексеева Л.В., Святченко И.В. Изучение региональной истории в общеобразовательных школах Ханты-Мансийского автономного округа и необходимость создания модели регионального исторического образования // Актуальные проблемы преподавания истории в образовательных организациях различных типов: Коллективная монография / Под общ. ред. Л.В. Алексеевой. Нижневартовск: Изд-во НВГУ, 2014. Ч. 1. С. 71–84.
9. Алексеева Л.В. О численности и составе трудовых ресурсов в рыбной отрасли Ямало-Ненецкого округа в годы Великой Отечественной войны // Демографические процессы на постсоветском пространстве: Сборник материалов VI Уральского демографического форума с международным участием / Отв. ред. А.И. Татаркин, А.И. Кузьмин. Екатеринбург: Ин-т экономики УрО РАН, 2015. Т. 1. С. 27–32.

10. Алексеева Л.В. К вопросу о населении Ларьякского района и об установлении численности нижевартовцев, участвовавших в боевых действиях в годы Великой Отечественной войны // Шатиловские чтения. Нижневартовск, 2016. С. 89–92.
11. Алексеева Л.В. Вклад нижевартовцев в Победу (1941–1945 гг.) // Нижневартовск: прошлое и настоящее: Коллективная монография / Под общ. ред. проф. Л.В. Алексеевой. Нижневартовск: Изд-во НВГУ, 2017. С. 77.
12. Алексеева Л.В., Миронычев С.В. Население Нижневартовского сельского совета по переписи 1939 г. // Северный регион: наука, образование, культура. 2016. № 2(34). С. 43–46.
13. Алексеева Л.В., Миронычев С.В. Население Нижневартовского района Ханты-Мансийского национального округа в годы Второй мировой войны // Демографический потенциал стран ЕАЭС: Сборник статей VIII Уральского демографического форума / Отв. ред. А.И. Кузьмин. Екатеринбург: Ин-т экономики УрО РАН, 2017. Т. 2. С. 46–48.
14. 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: Баско, 2013. 336 с.
15. Архивный отдел администрации г. Нижневартовска.
16. Дороги судьбы – дороги Победы: Сборник документов и материалов / МБУ «БИС»; МБУ «НКМ им. Т.Д. Шуваева». Нижневартовск, 2010. 168 с.
17. Исупов В.А. Мобилизация людских ресурсов Западной Сибири в Красную армию в начальный период Второй мировой войны // Гуманитарные проблемы военного дела. Военно-научный журнал. 2015. № 1(2). С. 40–46.
18. Казенное учреждение «Государственный архив Югры».
19. Корнилов Г.Г., Корнилов Г.Е., Михалев Н.А. Население Ямала в XX веке: историко-демографический анализ. Екатеринбург: АМБ, 2013. 360 с.
20. Миронычев С.В. Социально-экономическое положение населения Ларьякского (Нижневартовского) района в 1940–1943 гг. // Шаг в историческую науку: Материалы всероссийской конференции молодых ученых / Под общ. ред. Э.А. Черноухова. Екатеринбург: УрГПУ, 2017.
21. Московский А.С., Исупов В.А. Формирование городского населения Сибири (1926–1939 гг.). Новосибирск, 1984. 168 с.
22. Население Западной Сибири в XX в. / Отв. ред. Н.Я. Гушин, В.А. Исупов. Новосибирск: Изд-во СО РАН: Ин-т ист. СО РАН, 1997. 172 с.

23. Решетова Н.В. Население Нижневартовска в 1900–1980-е гг.: демографические, социальные, этнические процессы: Магистерская диссертация. Нижневартовск: НВГУ, 2016. На правах рукописи.

24. Серазетдинов Б.У. Югра в годы войны. 1941–1945. Екатеринбург, 2005. С. 224.

25. Стахановец. Орган издания Ларьякского райкома ВКП(б) и Ларьякского районного совета депутатов трудящихся.

ГЛАВА 3

О.А. Бытко

КУРС ПО ВЫБОРУ «ПОВСЕДНЕВНАЯ ЖИЗНЬ ТЮМЕНЦЕВ В ГОДЫ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ» ДЛЯ СТУДЕНТОВ-ИСТОРИКОВ НИЖНЕВАРТОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА

О.А. Бытко

THE COURSE “EVERYDAY LIFE TYUMENTSEV IN THE YEARS OF THE GREAT PATRIOTIC WAR” FOR HISTORY STUDENTS OF NIZHNEVARTOVSK STATE UNIVERSITY

Аннотация. В статье дается краткая характеристика историографической ситуации по изучению региональной и локальной истории на кафедре истории России Нижневартовского государственного университета. Автор представляет разработанный курс по выбору для студентов-историков, формулирует цели, приводит примеры работы с документами на занятиях в рамках курса, показывает его значение в исторической подготовке студентов.

Ключевые слова: Великая Отечественная война; история повседневности; региональная история; кафедра; документ; источник.

Abstract. The article gives a brief description of the historiographical situation in the study of regional and local history at the Department of Russian History of Nizhnevartovsk State University. The author presents the developed course of choice for students-historians, formulates goals, gives examples of working with documents in the classroom within the course, shows its importance in the historical training of students.

Key words: Great Patriotic war; history of everyday life; regional history; Department; document; source.

Великая Отечественная война явилась большим испытанием для советского народа – и тех, кто воевал, и тех, кто трудился в тылу. Понеся огромные потери, СССР победил в этой войне, надолго закрепившись на международной арене в качестве мирового лидера. К сожалению, в последние десятилетия предпринимаются попытки (часто безуспешные) переписать историческую

память об этом периоде. Роль Советского Союза в деле разгрома фашизма намеренно принижается, между фашизмом и большевизмом ставится знак равенства. Особенно очевидны результаты фальсификации истории в среде молодежи – людей, родившихся и выросших уже в постсоветское время.

В связи с этим важным представляется раскрытие потенциала школьного образования в части военно-патриотического воспитания подрастающего поколения. Стоит отметить, что в настоящее время разрабатывается большое количество элективных курсов по теме «Великая Отечественная война», направленных на ознакомление обучающихся с героическими событиями этого периода советской истории, трудовым подвигом наших соотечественников. Учитывая неоспоримую значимость подобных курсов, мы считаем, что при их внедрении теряется важная сторона истории, связанная с изучением повседневности.

Большое внимание в подготовке будущих учителей истории в НВГУ уделяется региональной истории и методике ее преподавания. И это неслучайно. Кафедра истории России и лаборатория региональных исторических исследований являются центрами по изучению истории Сибири и ее северной части. Силами профессорско-преподавательского состава кафедры истории России обеспечивается преподавание таких дисциплин, как «История ХМАО», «История Сибири», «Историческое краеведение», «Возникновение и эволюция сибирского летописания», «История Русской православной церкви в Сибири в XVII – начале XX вв.», «История Западно-Сибирского нефтегазового комплекса» и мн. др. [8]. В сферу научных интересов преподавателей кафедры входит широкий спектр вопросов по истории региона, что выражается в подготовке большого количества монографий и статей, организации конференций по изучению и преподаванию истории.

Определенное внимание уделяется и судьбе края в годы Великой Отечественной войны. В период 2006–2009 гг. студенты-историки под руководством профессора Н.В. Сапожниковой осуществляли работу над проектом «Эхо несостоявшегося детства: “говорящая” Книга Памяти» (на материалах Нижневартковского общества бывших малолетних узников концлагерей «Жертвы войны»). В результате этой работы в 2010 г. была издана книга, в 2011 г. издание было награждено Большой золотой медалью как

победитель всероссийского конкурса книг по проблемам гражданско-патриотического воспитания.

В 2012 г. Л.В. Алексеева подготовила монографию о сельском хозяйстве Югры в годы войны [1], а в 2014–2015 гг. вышли две ее монографии, посвященные рыбному хозяйству национальных округов севера Западной Сибири (ХМНО и ЯННО) в годы военного лихолетья [2]. Аспирант кафедры истории России К.Г. Букренева под руководством профессора Л.В. Алексеевой в 2015 г. защитила кандидатскую диссертацию по теме «Эвакуированные ленинградские детские дома в Ханты-Мансийском национальном округе в годы Великой Отечественной войны». При подготовке монографий по истории г. Нижневартовска и Нижневартовского района Л.В. Алексеевой был написан раздел «Ларьякский район в годы Великой Отечественной войны» [4, с. 72–79] и описан трудовой и боевой подвиг нижевартовцев в годы войны [3]. В последние годы студент кафедры, в настоящее время магистрант и учитель истории МОСШ № 2 С.В. Миронычев разрабатывает демографическую историю Нижневартовского района. Им совместно с Л.В. Алексеевой издано большое количество статей, тезисов докладов по истории населения предвоенного и военного периода [5].

Обращение к региональной истории при подготовке будущих учителей истории необходимо, т. к. поможет им в будущей педагогической деятельности. Как известно, в системе школьного исторического образования особое место занимает региональный компонент. Формы преподавания региональной истории многообразны, однако Е.Е. Вяземский выделяет две наиболее популярных в педагогической практике:

1. Изучение в школах субъекта РФ учебных курсов национально-регионального характера, которые обеспечивают реализацию этнокультурных интересов учащихся.

2. Расширение, конкретизация содержания предмета за счет материалов местного краеведческого характера [6, с. 26].

В последнее время, по оценкам исследователей-практиков, в преподавании региональной истории в школах ХМАО наблюдаются кризисные явления – «исчезновение курса из учебных планов многих школ, отказ от преподавания, необходимость разработки региональной модели исторического образования и подго-

товки нового учебника» [9, с. 199]. Тем не менее, во многих школах внимание региональной истории уделяется если не на основных уроках, то на элективных курсах, которые выбираются школьниками (так же как и студентами) самостоятельно.

В связи с этим знакомство студентов-историков с предлагаемым им элективным курсом, посвященным повседневной жизни тюменцев в годы войны, преследует следующие цели:

- 1) выявление степени заинтересованности студентов в настоящем курсе;
- 2) апробирование форм и методов работы в рамках элективного курса;
- 3) формирование в студенческой среде понимания необходимости преподавания региональной истории;
- 4) знакомство студентов с механизмом конструирования собственного электива.

Эксперименты, направленные на достижение обозначенных целей, были проведены в рамках научно-педагогической и производственной практики у студентов третьего и четвертого курсов направления подготовки «Педагогическое образование», профиль «Историческое образование». Во время практики были проведены занятия, посвященные следующим темам:

1. Элективные курсы в системе профильного школьного образования.
2. Историография по истории повседневности советского периода.
4. Источники по истории повседневности советского периода.
5. Элективный курс «Повседневная жизнь тюменцев в годы Великой Отечественной войны»: пример занятия.

Занятие, посвященное первой теме, было ориентировано на освещение теоретических вопросов разработки и организации элективных курсов. Студенты ознакомились с проблемами, связанными с переходом российской общеобразовательной школы к профильному образованию, а также с имеющимися в научно-методической литературе мнениями на эту тему. В рамках практической части занятия студентами была написана пояснительная записка собственного элективного курса (подавляющее большинство студентов в качестве темы курса выбрали предметную область своей научно-исследовательской работы).

В обучении студентов-историков традиционно большое значение имеет историографическая подготовка. Уровень владения знаниями о научных концепциях и методами историографического анализа во многом характеризуют квалифицированность выпускника. Поскольку изучение повседневности – дискуссионная тема как для отечественной, так и мировой исторической науки, представляется необходимым уделить время освещению становления и развития этой сравнительно молодой отрасли исторического знания. В ходе выполнения практического задания студенты старались выяснить, как отвечают разные исследователи на (казалось бы, простой) вопрос: что такое «повседневность»? Для этой цели им были предложены извлечения из трудов отечественных историков: Ю.А. Полякова («Человек в повседневности. (Исторические аспекты)»), Н.Б. Лебиной («Советская повседневность: нормы и аномалии. От военного коммунизма к большому стилю») и Н.Л. Пушкаревой («Предмет и методы изучения “истории повседневности”»). После выполнения задания и обсуждения было выработано базовое определение понятия, сделан вывод о множественности его интерпретации.

Элективный курс был написан на основе научной работы, созданной с использованием широкой источниковой базы. Умение работать с источниками – основное для историка, поэтому одно из занятий было посвящено источникам, с помощью которых можно реконструировать повседневную жизнь Тюмени военного времени. Источниковую базу исследования, посвященного этой теме, можно разделить на следующие группы:

1. Законодательные акты и нормативные документы центральных и региональных органов власти. Центральные государственные и партийные органы становились катализаторами законодательной инициативы, результаты которой воплощались на местах. Однако центр не мог решить все задачи, стоящие перед местными властными структурами в годы войны. Тюменский городской комитет депутатов трудящихся должен был в короткие сроки самостоятельно решать многие проблемы: организовать мобилизацию, эффективно распределить жилплощадь, добиться экономного использования электроэнергии, создать собственную продовольственную базу и т. д. Исходя из этого, представляется значимым произведенный анализ местных законодательных актов.

2. Делопроизводственная документация местных органов власти, промышленных, коммунальных предприятий, учреждений здравоохранения и культуры. Особую ценность представляют протоколы сессий городского совета, заседаний горисполкома, включая доклады, содоклады, справки и сводки, предоставляемые различными учреждениями и отделами при подготовке соответствующих заседаний. На сессиях заслушивались итоги работы местных органов власти за определенный период. При этом затрагивались вопросы, связанные с развитием всех сфер городского хозяйства: жилищно-коммунального хозяйства, благоустройства города, сферы услуг, торговли, общественного питания; обсуждались вопросы просвещения, культуры, здравоохранения.

3. Документы местных партийных организаций. Почти на всех областных, городских и заводских партконференциях и собраниях обсуждались вопросы, связанные с развитием отдельных отраслей городского хозяйства, строительством объектов социально-бытовой инфраструктуры, повышением жизненного уровня населения. Не меньшее внимание уделялось рассмотрению вопросов промышленного и строительного производства. В отчетных докладах, решениях конференций, пленумов, собраний, заседаний бюро, в протоколах, фиксирующих обсуждение различных вопросов, в справочных материалах находили отражение многие стороны социально-экономического развития Тюмени.

4. Использование комплекса статистических документов позволяет воссоздать достаточно полную картину обеспеченности горожан продуктами питания и предметами широкого потребления, составить представление о социально-бытовых проблемах Тюмени. При этом необходимо помнить, что процесс сбора количественных сведений был строго централизован. Статистические материалы в основном содержатся в отчетах городского инспектора Центрального статистического управления.

5. Заметки и корреспонденция местной периодической печати. Стоит отметить, что это специфический исторический источник, который отличают многоплановость, разнообразие жанров. Важной чертой публикаций в периодических изданиях является оперативность и острота поднимаемых вопросов. Вместе с тем, газеты советского времени имеют свои особенности. Бесспорно, военное время наложило на газеты особый отпечаток: рубрики

«От советского Информбюро», «На фронтах войны», «Боевые эпизоды», «Что ты сделал для фронта сегодня?» прочно входят в каждый номер. Но несмотря на идеологическую выраженность, пропагандистские цели, в этих изданиях можно найти много интереснейших сведений о повседневной жизни горожан. Помимо постановлений партии и правительства, решений местных властей, на страницах местных газет публиковались заметки корреспондентов о достижениях тюменских тружеников, а также проблемах городской жизни.

6. Документы личного происхождения – воспоминания людей, живших в Тюмени в военное время (опубликованные материалы и результаты устных опросов). Свидетельства мемуаристов представляют особенный интерес, поскольку содержат факты, более нигде не зафиксированные. В то же время воспоминаниям свойственны субъективность, эмоциональная окрашенность повествования, что неудивительно, ведь «воспоминания – это не только бесстрастная фиксация событий прошлого, это и исповедь, и оправдание, и обвинение, и раздумья личности» [7, с. 634].

Знакомство с предложенными источниками и их первичный анализ позволили студентам сделать вывод о способах их использования для изучения истории повседневности.

В целом уровень подготовки и мотивации студентов-историков к овладению профессиональными компетенциями достаточно высок, что позволяет констатировать успешность реализации в их среде предложенного элективного курса.

Список источников и литературы

1. Алексеева Л.В. Крестьянская страда в 1418 дней: сельское хозяйство Югры в годы Великой Отечественной войны: Монография. Нижневартовск: Изд-во НГГУ, 2012. 355 с.
2. Алексеева Л.В. Рыбное хозяйство Ханты-Мансийского национального округа в годы Второй мировой войны (1939–1945): Монография. Нижневартовск: Изд-во НВГУ, 2014. 144 с.
3. Алексеева Л.В., Мироничев С.В. Население Нижневартовского района Ханты-Мансийского округа в годы Второй мировой войны // Демографический потенциал стран ЕАЭС: Сборник статей VIII Уральского демографического форума / Отв. ред. А.И. Кузьмин. Екатеринбург: Ин-т экономики УрО РАН, 2017. Т. 2. С. 46–50.

4. Алексеева Л.В., Сапожникова Н.В., Цысь В.В. Нижневартовск: как становятся городами. Нижневартовск; Омск, 2017. 300 с.
5. Алексеева Л.В., Цысь В.В., Сапожникова Н.В., Цысь О.П., Солодкин Я.Г. История Нижневартовского района. Екатеринбург: Баско, 2013. С. 72–79.
6. Вяземский Е.Е. Национально-региональный компонент общего исторического образования в Российской Федерации: дискуссионные подходы // Проблемы современного образования. 2012. № 4. С. 26.
7. Источниковедение: Теория. История. Метод. Источники российской истории: Учеб. пособие / И.Н. Данилевский, В.В. Кабанов, О.М. Медушевская, М.Ф. Румянцева. М.: Российский гос. гуманитар. ун-т, 1998. 702 с.
8. Кафедра истории России. URL: http://nvsu.ru/ru/gum_fac/204/ (дата обращения: 27.02.2018).
9. Святченко И.В. Становление и развитие методики преподавания истории ХМАО // Актуальные проблемы преподавания истории и обществознания в образовательных организациях различных типов: Коллективная монография / Отв. ред. Л.В. Алексеева. Нижневартовск: Изд-во НВГУ, 2017. Ч. 4. С. 199.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Алексеева Любовь Васильевна – доктор исторических наук, профессор, профессор кафедры истории России Нижневартковского государственного университета; e-mail: lvalexeeva@mail.ru

Бытко Ольга Александровна – магистр педагогического образования, научный сотрудник Нижневартковского краеведческого музея им. Т.Д. Шуваева; e-mail: musei@nkmus.ru

Вяземский Евгений Евгеньевич – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой методики преподавания истории Московского педагогического государственного университета; e-mail: viazemskiy@rambler.ru

Гарифуллина Наталья Львовна – преподаватель истории и обществознания Златоустовского индустриального колледжа им. П.П. Аносова; e-mail: jun.zlat@yandex.ru

Зверева Галина Юрьевна – учитель истории муниципальной общеобразовательной школы № 2 г. Нижневартовска; e-mail: galina.zvereva2000@mail.ru

Ковешникова Ольга Тимофеевна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры всеобщей истории и методики преподавания истории и обществоведения Волгоградского государственного социально-педагогического университета; e-mail: koveshnja@mail.ru

Миронычев Сергей Викторович – студент 1 курса магистратуры кафедры истории России Нижневартковского государственного университета; e-mail: mironichev1983@mail.ru

Мирошникова Ксения Игоревна – магистрант 3 курса магистерской программы «Обществоведческое образование» Волгоградского государственного социально-педагогического университета; e-mail: kseny2604@mail.ru

Мошкин Виктор Викторович – кандидат исторических наук, учитель истории и обществознания Зайцевореченской общеобразовательной средней школы; e-mail: rakist@yandex.ru

Салимова Наталья Сергеевна – кандидат исторических наук, преподаватель Нижневартковского социально-гуманитарного колледжа; e-mail: Cleo27@yandex.ru

Стрелова Ольга Юрьевна – доктор педагогических наук, профессор Хабаровского краевого института развития образования; e-mail: strelovaprof@gmail.com

Научное издание

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

Коллективная монография

Часть 6

Редактор *Н.В. Титова*
Технический редактор *Н.В. Титова*

Изд. лиц. ЛР № 020742. Подписано в печать 22.04.2019
Формат 60×84/16. Бумага для множительных аппаратов
Гарнитура Times. Усл. печ. листов 10,125
Тираж 300 экз. Заказ 2071

Отпечатано в Нижневартковском государственном университете
628615, Тюменская область, г. Нижневартковск, ул. Дзержинского, 11
Отдел издательской политики и сопровождения публикационной деятельности
Тел./факс: (3466) 43-75-73; e-mail: izdatelstvo@nggu.ru