

16+



АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ИСТОРИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ РАЗЛИЧНЫХ ТИПОВ

Часть 7

Коллективная монография

2020

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

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

*(посвящается 75-летию Победы советского народа
в Великой Отечественной войне и 90-летию со дня
образования Ханты-Мансийского автономного округа)*

Коллективная монография

Часть 7

**Нижевартовск
2020**

Печатается по постановлению Редакционно-издательского совета
Нижевартовский государственный университета

Авторы:

Л.В. Алексеева (разд. 1, гл. 2; разд. 4, гл. 1);
Е.Ф. Бехтенова, Ю.В. Дружинина (разд. 4, гл. 2);
С.С. Бытко (разд. 2, гл. 3);
Е.Е. Вяземский, О.Ю. Стрелова (разд. 1, гл. 1);
Н.Л. Гарифуллина (разд. 3, гл. 1);
Д.А. Зарипова (разд. 5, гл. 1);
А.А. Зыбин, О.П. Цысь (разд. 5, гл. 3);
Г.Ю. Зверева (разд. 2, гл. 1);
Д.Н. Науменюк, О.Т. Ковешникова (разд. 2, гл. 2);
Н.С. Салимова (разд. 3, гл. 2);
О.П. Цысь, М.Н. Никитина (разд. 5, гл. 2)

Рецензенты:

д.и.н., проф. Сургутского государственного педагогического
университета *Е.И. Гололобов;*
к.и.н., учитель истории общеобразовательной школы № 2
г. Нижевартовска *И.И. Коньшова*

**А 43 Актуальные проблемы преподавания истории в образова-
тельных организациях различных типов :** коллективная мо-
нография. Ч. 7 / отв. ред. д-р ист. наук, проф., Л.В. Алексеева. –
Нижевартовск: НВГУ, 2020. – 166 с.

ISBN 978-5-00047-572-0

Коллективная монография является результатом научных исследований профессоров, доцентов и молодых ученых, обобщения опыта обучения истории преподавателей разных типов образовательных организаций.

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

ББК 74.266.3+63.3(0)р

ISBN 978-5-00047-572-0

© НВГУ, 2020

СОДЕРЖАНИЕ

ОБРАЩЕНИЕ К ЧИТАТЕЛЯМ ОТВЕТСТВЕННОГО РЕДАКТОРА.....	5
Раздел 1. КОММЕМОРАТИВНАЯ ПОЛИТИКА И ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ШКОЛЬНИКОВ	7
Глава 1. Календарь образовательных событий в контексте современной коммеморативной политики Российского государства и гражданско-патриотического воспитания школьников	7
Глава 2. Единый учебник региональной истории как средство конструирования региональной идентичности	23
Раздел 2. ПРЕПОДАВАНИЕ ИСТОРИИ В ОЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ.....	36
Глава 1. Методические условия эффективной реализации лекционно-семинарско-зачетной технологии.....	36
Глава 2. Использование исторической беллетристики на уроках истории в старших классах	53
Глава 3. Из опыта реализации учебно-исследовательской деятельности обучающихся через работу школьного исторического музея	72
Раздел 3. ПРЕПОДАВАНИЕ ИСТОРИИ В КОЛЛЕДЖАХ	83
Глава 1. Образовательный квест как деятельностьная форма организации учебного занятия в рамках реализации ФГОС	83
Глава 2. Электронное обучение истории студентов средних профессиональных образовательных организаций	93

Раздел 4. ИСТОРИЯ СИБИРИ НА СТРАНИЦАХ ШКОЛЬНЫХ УЧЕБНИКОВ	100
Глава 1. Югра в годы Великой Отечественной войны (1941–1945 гг.): рукописный вариант для нового учебного пособия по истории ХМАО	100
Глава 2. Тема переселения в Сибирь в годы столыпинской аграрной реформы на страницах школьных учебников истории Республики Беларусь.....	119
Раздел 5. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ ИСТОРИИ.....	131
Глава 1. Краеведческий материал на занятиях по истории: размышления будущего учителя.....	131
Глава 2. Теоретические и методические аспекты элективного курса «Система духовного образования в Тобольске в конце XIX – начале XX вв.»	142
Глава 3. История повседневности: генезис и современные подходы	154
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ.....	164

ОБРАЩЕНИЕ К ЧИТАТЕЛЯМ ОТВЕТСТВЕННОГО РЕДАКТОРА

Уважаемые читатели!

Седьмой выпуск коллективной монографии приурочен к двум датам важнейших исторических событий. Одно из них имеет всемирно-историческое значение, а другое – событие местного (регионального) масштаба, но также оказавшее заметное влияние на судьбы развития страны в послевоенный период.

9 мая 2020 г. наша страна отпраздновала 75-летие Победы советского народа в Великой Отечественной войне, а 24 июня состоялся парад в честь Победы. Акция «Бессмертный полк», в этом году прошедшая в режиме онлайн, а в прежние годы – торжественное шествие, объединяющее все больше участников; многочисленные онлайн-проекты и ресурсные базы о фронтовиках позволят современному поколению россиян увидеть, что война коснулась каждой семьи и что цена Победы чрезвычайно высока. Вспомним наших предков, выполнивших не только гражданский, солдатский долг, но и, как оказалось, историческую миссию – спасших человеческую цивилизацию.

Важнейшее событие локального характера – 10 декабря 2020 г., когда Ханты-Мансийский автономный округ отметит свое 90-летие со дня образования, произошедшего в рамках национально-государственного строительства СССР. Округ в послевоенные годы стал основой нефтегазового комплекса СССР и России, играющего на протяжении полувековой истории ключевую роль в наполнении бюджета страны, и в этом состоит его стратегическое значение.

В очередном выпуске коллективной монографии пять тематических разделов, раскрывающих различные аспекты преподавания истории (национальный и региональный уровни), воспитания гражданственности и патриотизма.

В седьмом выпуске представили результаты исследований и опыт работы ранее уже публиковавшиеся авторы: Е.Е. Вяземский (г. Москва), О.Ю. Стрелова (г. Хабаровск), О.Т. Ковешникова (г. Волгоград), Л.В. Алексеева, Н.С. Салимова, Г.Ю. Зверева, О.П. Цысь (г. Нижневартовск), Н.Л. Гарифуллина (г. Златоуст).

Впервые в коллективной монографии опубликованы материалы Е.Ф. Бехтеновой и Ю.В. Дружиной (г. Новосибирск), С.С. Бытко (г. Тюмень), Д.Н. Наumenюк (г. Ахтубинск), а также молодых исследователей – Д.А. Зариповой, А.А. Зыбина, М.Н. Никитиной (г. Нижневартовск).

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

Профессор Л.В. Алексеева

РАЗДЕЛ 1

КОММЕМОРАТИВНАЯ ПОЛИТИКА И ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ШКОЛЬНИКОВ

ГЛАВА 1

Е.Е. Вяземский, О.Ю. Стрелова

КАЛЕНДАРЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СОБЫТИЙ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОЙ КОММЕМОРАТИВНОЙ ПОЛИТИКИ РОССИЙСКОГО ГОСУДАРСТВА И ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ

E.E. Vyazemsky, O.Yu. Strelova

THE EDUCATIONAL EVENTS CALENDAR IN THE CONTEXT OF THE MODERN COMMORATIVE POLICY OF THE RUSSIAN STATE AND CIVIL- PATRIOTIC EDUCATION OF SCHOOLCHILDREN

Аннотация. Последние пять лет Министерство образования и науки РФ (с 2019 г. – Министерство просвещения РФ) ежегодно направляет руководителям органов, осуществляющих государственное управление в сфере образования, Календарь образовательных событий. Авторы статьи впервые в отечественной педагогике и методике обучения истории проанализировали и представили этот Календарь в контексте современной коммеморативной политики Российского государства и задач гражданско-патриотического воспитания школьников. Практико-ориентированным результатом научно-педагогического анализа Календаря образовательных событий, приуроченных к государственным и национальным праздникам Российской Федерации, памятным датам и событиям российской истории и культуры, стало авторское методическое пособие (М.: Русское слово, 2019), в котором разработаны тематические уроки конкретных образовательных событий. Заключительная часть статьи посвящена обоснованию исторического, многоуровневого, антропологического, историко-культурологического и системно-деятельностного подходов к определению ценностно-целевых приоритетов, содержания и

структуры этого пособия, а в широком плане – к использованию Календаря в учебно-воспитательном процессе и системе дополнительного образования школьников.

Ключевые слова: календарь образовательных событий; образовательное событие; тематический урок; коммеморативная политика; гражданско-патриотическое воспитание школьников.

Abstract. The Ministry of Education and Science of the Russian Federation (since 2019 – the Ministry of Education of the Russian Federation) annually sends a Calendar of educational events to the heads of bodies carrying out state administration in the field of education for the last five years. The authors of the article for the first time in Russian pedagogy and methodology of teaching history analyzed and presented this Calendar in the context of the modern commemorative policy of the Russian state and the tasks of civic-patriotic education of schoolchildren. The practical-oriented result of the scientific and pedagogical analysis of the Calendar of educational events dedicated to state and national holidays of the Russian Federation, memorable dates of Russian history and culture was the author's methodical manual (M.: Russkoe Slovo, 2019), in which thematic lessons of specific educational events 've been worked out. Accordingly, the final part of the article is devoted to the substantiation of the historical, multi-level, anthropological, history-cultural and system-activity approaches to the value-based priorities, content and structure of this manual, and in a broad sense - to using the Calendar in educational process and system of additional education of schoolchildren.

Key words: Calendar of educational events; educational event; thematic lesson; commemorative policy; civil-patriotic education of schoolchildren.

С 2016 г. Министерство образования и науки РФ ежегодно направляет руководителям органов, осуществляющих в субъектах Российской Федерации государственное управление в сфере образования, ***Календарь образовательных событий***, приуроченных к государственным и национальным праздникам Российской Федерации, памятным датам и событиям российской истории и культуры. В 2019 г. функции государственного управления сферой общего образования переданы в Министерство просвещения РФ, и оно в очередной раз направило образовательным организациям Письмо «О календаре образовательных событий на 2019/20 учебный год» (далее – Календарь) [6].

В соответствии с этими Письмами федеральная Академия повышения квалификации и профессиональной переподготовки ра-

ботников образования (в настоящее время Академия реорганизована, на ее базе создано ФГАОУ ДПО «Центр реализации государственной образовательной политики и информационных технологий» – ФГАОУ ДПО «ЦРГОП и ИТ») ежегодно размещает на своем сайте методические рекомендации по подготовке и проведению в общеобразовательных учреждениях образовательных событий, приуроченных к государственным и национальным праздникам Российской Федерации, памятным датам и событиям российской истории и культуры.

В работу по обеспечению этих мероприятий учебно-методической литературой включились ведущие федеральные издательства, которые проводят профессиональные педагогические конкурсы и популяризируют лучшие разработки школьных праздников, классных часов, открытых уроков, викторин, квестов и т. п. В школах и учреждениях дополнительного образования складываются собственные традиции проведения тематических уроков по Календарю образовательных событий в рамках гуманитарных (история, литература, обществознание) и естественнонаучных (астрономия, физика, биология и др.) учебных предметов, а также внеурочной деятельности и социально-коммуникативной активности учащихся.

Однако во многих случаях ключевым в организации таких мероприятий является слово «праздник». Согласно словарю Владимира Даля, «праздник – день, посвященный отдыху, не деловой, не работный». В результате такой установки *разные* образовательные события превращаются в *универсальное, эффектное* зрелище и теряют смыслы, обусловленные спецификой стоящих за ними исторических событий и целями их национальной коммеморации. Потенциал Календаря в гражданско-патриотическом воспитании молодого поколения россиян, развитии коммуникативной культуры и культуры памяти личности реализуется недостаточно эффективно.

В связи с этим одним из ведущих направлений нашей научно-педагогической и практико-ориентированной деятельности стала разработка и апробация научно-педагогических подходов к подготовке и проведению тематических уроков по Календарю образовательных событий в контексте гражданско-патриотического воспитания школьников и актуальных коммеморативных практик.

Календарь образовательных событий в контексте политики коммеморации

Согласно упоминавшемуся выше Письму Минпросвещения России [6], Календарь образовательных событий издается «в целях приобщения обучающихся к культурным ценностям своего народа, базовым национальным ценностям российского общества, общечеловеческим ценностям в контексте формирования у них российской гражданской идентичности».

В основе Календаря лежит Федеральный закон от 13.03.1995 № 32-ФЗ «О днях воинской славы и памятных датах России» с последующими изменениями и дополнениями [10]. В статье 1 этого закона перечислены *Дни воинской славы России*, а в статье 1.1 – *памятные даты России*.

В преамбуле Закона первые трактуются как «дни славы русского оружия», учрежденные «в ознаменование славных побед российских войск, которые сыграли решающую роль в истории России». К ним, в частности, в статье 1 отнесены:

18 апреля – День победы русских воинов князя Александра Невского над немецкими рыцарями на Чудском озере (Ледовое побоище, 1242 г.);

9 мая – День Победы советского народа в Великой Отечественной войне 1941–1945 годов (1945 г.);

7 июля – День победы русского флота над турецким флотом в Чесменском сражении (1770 г.);

10 июля – День победы русской армии под командованием Петра I над шведами в Полтавском сражении (1709 г.);

21 сентября – День победы русских полков во главе с великим князем Дмитрием Донским над монголо-татарскими войсками в Куликовской битве (1380 г.);

7 ноября – День проведения военного парада на Красной площади в городе Москве в ознаменование двадцать четвертой годовщины Великой Октябрьской социалистической революции (1941 г.) и др.

Памятные даты тоже связаны с важнейшими событиями Российского государства и общества; не все носят военно-политический характер, зато они представляют историю России как часть

всемирной истории и культуры. В список памятных дат в статье 1.1 того же Федерального закона, например, включены:

12 апреля – День космонавтики;

19 апреля – День принятия Крыма, Тамани и Кубани в состав Российской империи (1783 г.);

26 апреля – День участников ликвидации последствий радиационных аварий и катастроф и памяти жертв этих аварий и катастроф;

27 апреля – День российского парламентаризма;

22 июня – День памяти и скорби – день начала Великой Отечественной войны (1941 г.);

29 июня – День партизан и подпольщиков;

28 июля – День крещения Руси;

1 августа – День памяти российских воинов, погибших в Первой мировой войне 1914–1918 годов;

2 сентября – День окончания Второй мировой войны (1945 г.);

3 декабря – День Неизвестного Солдата;

9 декабря – День Героев Отечества;

12 декабря – День Конституции Российской Федерации.

Периодически в Федеральном законе появляются новые памятные даты, что свидетельствует об активности коммеморативной политики Российского государства. Как показывают социологические опросы, современному российскому обществу еще требуется время, чтобы осмыслить и принять новые коммеморативные традиции, а педагогам – найти способы их интеграции в сферы общего и дополнительного образования, гражданско-патриотического воспитания молодежи, а также в систему повышения квалификации педагогических кадров.

Понятия «коммеморация», «коммеморативная политика», «коммеморативные практики» являются относительно новыми для российских педагогов. **Коммеморация** означает способ, с помощью которого формируется, сохраняется и передается потомкам коллективная память о прошлом. Факторами формирования официальной памяти во всех странах мира служат учебники истории, памятники деятелям прошлого и современности, юбилейные монеты, исторические музеи, топонимы, кинофильмы, произведения живописи, литературы, музыки и т. п. В некоторых европейских государствах созданы специальные институты памяти,

в научном мире проводятся конференции по проблемам организации культурной памяти. Инструментами *коммеморативной политики («политики памяти»)* выступают также праздничные и памятные дни, установленные на основе специальных государственных законов и постановлений.

Коммеморативная политика напрямую связана с *исторической политикой* [1]. Это понятие попало в зону внимания российской педагогической общественности в связи с государственной политикой РФ «по противодействию попыткам фальсификации истории в ущерб интересам России» [9]. Но вместе с учрежденной для этой борьбы Комиссией (2009 г.) оно в скором времени скрылось за горизонтом напряженных школьных будней и новых испытаний (ИКС, ВПР, МЭШ, РЭШ, PISA и т. п.). Сеем надеяться, что теория и практика исторического образования все-таки обогатилась идеями *дополнительных содержательных линий*, предложенных нами в педагогических дискуссиях об исторической политике. Стратегиям реализации таких линий, как «Исторические источники и ремесло историка», «История и память», «История и художник», в школьных курсах истории мы посвятили несколько аналитических [2] и практико-ориентированных трудов, опубликованных, в том числе, в коллективных монографиях Нижегородского государственного университета «Актуальные проблемы преподавания истории и обществознания в образовательных организациях различного типа» [3; 7].

Можно утверждать, что Календарь возвращает нас к проблемам актуализации исторической памяти и шире – культуры памяти, исторического мышления, исторического самосознания, гражданской идентичности российских школьников. Вместе с тем Календарь – это своеобразный вызов учительству и педагогическому сообществу, которые обязаны экспериментировать (часто не по своей воле) с постоянно обновляющимся содержанием, образовательными стратегиями и проектами коммеморативных мероприятий.

Дни воинской славы и памятные даты России составляют ядро Календаря, но каждый год его содержание обновляется за счет дат, связанных с юбилеями конкретных исторических событий или личностей. Например, в 2019/20 учебном году предлагалось отметить 500-летие возведение Тульского Кремля и 100-летие со

дня рождения М.Т. Калашникова, конструктора стрелкового оружия. Кроме этого в Календаре на 2019/20 учебный год появилось просветительское направление, уже не причастное к коммеморативным событиям (Всероссийский урок «Экология и энергосбережение» в рамках Всероссийского фестиваля энергосбережения #ВместеЯрче; День интернета. Всероссийский урок безопасности школьников в сети Интернет; День информатики в России. Всероссийская акция «Час кода». Тематический урок информатики и т. п.). Министерство Просвещения РФ предлагает включать в программы воспитания и социализации школьников образовательные события, приуроченные, в том числе, и к *местным и региональным* памятным датам и событиям.

Календарь и гражданско-патриотическое воспитание школьников

Педагогическая миссия Календаря, который Министерство просвещения РФ ежегодно направляет в общеобразовательные учреждения, заключается в воспитании патриотизма и гражданственности – фундаментальных ценностей, интегрирующих социальный, духовно-нравственный, культурно-исторический и другие компоненты национального самосознания российской нации.

На протяжении всей истории человечества воспитание патриотизма, позитивного, уважительного отношения к Отечеству являлось предметом пристального внимания мыслителей, ученых, педагогов. Многие поколения российских общественных деятелей видели в идее патриотизма нравственно-организующее начало жизни народа, понимали патриотизм как идею отечественного единения, согласия, защиты родной земли, равноправности народов, морального долга перед обществом, ответственности за судьбу Отечества. Сегодня патриотизм все чаще понимается как важнейшая ценность, интегрирующая не только социальный, но и духовно-нравственный, культурно-исторический и другие компоненты национального самосознания россиян, консолидирующих российское общество.

Феномен патриотического воспитания следует рассматривать как профессиональную педагогическую деятельность, направленную на создание условий для мотивационно-ценностного разви-

тия личности. При этом патриотическое воспитание нельзя рассматривать в отрыве от духовно-нравственного воспитания человека, обладающего качествами гражданина-патриота. Патриотическое воспитание детей и молодежи не может быть делом только государства. Важнейший, с точки зрения восстановления социального статуса воспитания, поворот государства к ценности патриотизма вряд ли принесет ощутимые результаты, если не станет делом самого общества и его гражданских структур, не будет подкреплён успешной самореализацией молодежи, повышением ее социальной мобильности и востребованности. Поэтому сегодня гражданско-патриотическое воспитание в педагогическом сообществе трактуют как деятельность, объединяющую граждан, общество и государство вокруг нравственных и общих для всей страны базовых ценностей, гражданских идеалов, нравственных ориентиров.

Гражданско-патриотическое воспитание сопрягает задачи воспитания гражданина-патриота с ценностными ориентирами развития российского гражданского общества: его единством и самобытностью, уникальной ролью в сплочении разных народов и культурных групп в составе Российского государства; ролью ценностного фактора, определяющего исторические перспективы России и постсоветского пространства. Значимость гражданско-патриотического воспитания определяется в значительной степени его направленностью на формирование российского гражданства и российской идентичности. В российском культурно-историческом контексте гражданский патриотизм имеет глубокий нравственно-этический смысл, берет начало в высших нравственных идеалах служения Родине, исполнения долга, обеспечения справедливости и солидарности. Человеческое при этом превалирует над этническим, всеобщее над частным – корпоративным. Гражданские установки патриотического воспитания, следовательно, тяготеют к уровню высоких нравственных смыслов, ценностей и мотиваций.

Не случайно ключевым компонентом в «Календаре» выступает понятие «образовательное событие». В его основе – английское слово event, означающее специальное мероприятие, специальную акцию и т. п. В словаре по PR-технологиям и рекламе «ивент» описывается как «специально подготовленное» событие, которое

чувственно переживается участниками на месте и используется для дальнейшего развития коммуникаций. Воздействуя на чувства представителей целевой аудитории, ивент работает на улучшение имиджа личности, организации, продукта. Если событие позволило испытать положительные эмоции, человек уже не может безразлично относиться к мероприятию, а следовательно, к идее, которая лежит в его основе. Важно создать такую ситуацию, чтобы представитель аудитории почувствовал себя соучастником события, начиная от совместного участия в мероприятии и обсуждения до обычного принятия к сведению» [11, с. 42] (подчеркнуто нами).

В процитированном выше определении мы подчеркнули признаки ивента, которые сближают его с образовательным событием. В контексте коммеморативной политики и гражданско-патриотического воспитания школьников мы интерпретируем интересующее нас понятие следующим образом: «*Образовательное событие* – это специально разработанное мероприятие, которое эмоционально-чувственно переживается его участниками, способствует личностному приобщению к историко-культурному прошлому своей страны, воспитанию уважительного и бережного отношения к людям старших поколений и национальным ценностям, оказывает позитивное воздействие на интеллектуальное и духовно-нравственное развитие учащихся, обогащает их социально-коммуникативный опыт установками на диалог, взаимодействие, поддержку культурного разнообразия, саморазвитие и реализацию своих способностей в гармонии с окружающим миром» [4].

Образовательные события несовместимы с монологическими, пассивными, безликими формами учебных и воспитательных занятий. Их содержание должно быть «живым», духовно насыщенным, личностно-ориентированным. Способы участия школьников – максимально самостоятельными и интерактивными, направленными вовнутрь личности, т. е. на принятие ею гуманистически ценностных установок, норм, стратегий жизнедеятельности и моделей поведения.

Понятие «*тематический урок*» используется в «Календаре» в качестве универсального формата проведения образовательных событий. Их видовое разнообразие можно моделировать на основе актуальных методологических подходов: исторического, мно-

гофакторного, многоуровневого, историко-антропологического, историко-культурологического и системно-деятельностного – представленных в Концепции нового УМК по отечественной истории [5, с. 5–8]. В рамках тематических уроков коммеморативной направленности важно, чтобы в обращении современных школьников к фактам и реликвиям прошлого пробуждались эмоции и чувства, а на их основе запускался процесс *понимания, рефлексии*. В философско-педагогическом плане понимание – это вершина интеллектуальной, коммуникативной и эмоционально-рефлексивной деятельности обучающихся, направленная на выявление того, что имеет для человека смысл, проясняет его цели, поступки и место в окружающем мире (Б.М. Бим-Бад, В.А. Ельчанинов, Ю.В. Сенько, М.Н. Фроловская, и др.).

Тематические уроки по Календарю образовательных событий

Осмысление научно-педагогических подходов к проведению тематических уроков по Календарю образовательных событий подвело нас к созданию специального методического пособия [8]. Оно адресовано педагогам, желающим понять феномен «политика памяти», познакомить школьников с современными коммеморативными практиками нашей страны и зарубежья, содействовать развитию культуры памяти и опыта участия в коммеморативных мероприятиях.

В предисловии к новой книге раскрываются принципы гражданско-патриотического воспитания школьников, подходы к их реализации в контексте коммеморативной политики Российской Федерации и рекомендаций Министерства просвещения РФ по организации образовательных событий, приуроченных к государственным и национальным праздникам, памятным датам и событиям российской истории и культуры, местным и региональным памятным датам и событиям. Но основную часть пособия занимают методические рекомендации по организации и проведению тематических уроков по Календарю образовательных событий в течение учебного года (сентябрь – май).

Авторы пособия не стремились к освещению всех дат, включенных в «Календарь» на 2019/2020 гг., важнее было на отдельных примерах представить педагогам научно-обоснованные и экспериментально проверенные способы подготовки тематиче-

ских уроков, сконструированные на основе историко-культурологического, многофакторного, антропологического и системно-деятельностного подходов к образованию современных школьников. Поэтому для каждого месяца учебного года авторы отобрали по одной дате, демонстрирующей принадлежность образовательного события:

– либо к ключевым датам отечественной истории и культуры (например, 9 мая — «День Победы советского народа в Великой Отечественной войне 1941–1945 гг.»; 8 февраля — «День российской науки» и др.);

– либо к реестру международных памятных или скорбных дат (8 сентября — «Международный день распространения грамотности»; 27 января — «Международный день памяти жертв Холокоста» и др.).

Методические рекомендации для каждого тематического урока представлены по единому плану:

1) генезис конкретного праздника или памятной даты, их нормативно-правовой статус в Российской Федерации. История коммеморации каждой даты показывает, как и почему был учрежден тот или иной День (например, Международный день грамотности – 8 сентября), чем он похож и чем отличается от своих аналогов (например, День российской науки от Всемирного дня науки за мир и развитие) или от других военно-исторических дат (например, День Неизвестного Солдата от Дня защитников Отечества или Дня Героев России);

2) тезаурус – это важная часть подготовки тематических уроков, связанная с уточнением понятий и феноменов коммеморативной политики. Неразборчивость в понятиях и терминах приводит к опасной подмене смыслов памятных дней. Путая, например, понятия «неграмотный» и «безграмотный», авторы интернетовских сценариев к Международному дню грамотности (8 сентября) предлагают посмеяться над стилистическими ошибками в школьных сочинениях и эссе, провести «тотальные диктанты» грамотности по разным учебным предметам, разучить стихи и песни о школе, учителях и т. п. Большинство конспектов и сценариев, предложенных к Международному дню толерантности (16 ноября), сводит толкование толерантности к терпимости и, отсюда, к очередным стихам и песням о дружбе, костюмированным

инсценировкам, гастрономическим фестивалям, историческим викторинам о «русских грузинах/евреях/немцах» и т. п. В результате искаженного представления о сущности феномена «толерантность» и педагогической цели воспитания толерантности в интернете появились методические разработки, «сливающие» День толерантности со Всемирным днем доброты (World Kindness Day), который отмечается 13 ноября и наделен совершенно другими смыслами.

Таким образом, тезаурус помогает определиться с сутью образовательных событий, сформулировать их генеральную педагогическую идею и целевую установку, выйти со школьниками на новые направления в разработке, казалось бы, уже традиционных тем и учебных проектов (например, 9 Мая: Парад Победы, Знамя Победы, Салют Победы, Орден «Победа», Музей Победы, Бессмертный полк, «дети войны» и др.);

3) сценарии памятных мероприятий, в основе которых лежат инновационные формы учебных и воспитательных занятий, оригинальные средства информации и способы организации познавательной деятельности учащихся: виртуальная экспедиция по *картам-анаморфозам* в мир «Образования» в Международный день грамотности (8 сентября), иммерсивный (от англ. *immersive* – «создающий эффект присутствия, погружения») спектакль или путешествие по городу «От “последнего адреса” к местам памяти и скорби» в День памяти жертв политических репрессий (30 октября); дебаты и дискуссия «Толерантность – это умение жить вместе или терпимость?» в День толерантности (16 ноября); виртуальная поисковая экспедиция «Вахта памяти» в день Неизвестного Солдата (3 декабря); Гагаринский урок в День космонавтики (12 апреля) и др.

Фактически все интерактивные формы тематических уроков базируются на источниках, знакомство с которыми не предусмотрено Федеральными государственными образовательными стандартами общего образования. Основу для понимания современной коммеморативной политики Российского государства создает уже упоминавшийся нами ФЗ «О днях воинской славы и памятных датах России», а также Закон «О реабилитации жертв политических репрессий» (от 18.10.1991 № 1763\1-1) и Концепция

государственной политики по увековечиванию памяти жертв политических репрессий (от 15.08.2015 № 15-61-р).

Другой документ международного характера – Декларация принципов толерантности (16.11.1995 г.) – служит в Международный день толерантности (16 ноября) «камертоном» в дебатах о сущности ключевого понятия и в дискуссиях о роли толерантности в современном многокультурном мире.

Сайт общероссийского общественного движения по увековечиванию памяти погибших при защите Отечества «Поисковое движение России» и электронные банки данных о защитниках Отечества и документов о Второй мировой и Великой Отечественной войнах стали основными средствами организации виртуальной поисковой экспедиции «Вахта памяти», приуроченной к Дню Неизвестного Солдата (3 декабря).

Советские газеты конца 1950-х – 1960-х гг. на «Гагаринском уроке» (12 апреля) передают атмосферу «всеобщего торжества, оптимизма, веры в научно-технический прогресс и победу человека над природой и космосом», которая царила в дни запусков первых искусственных спутников Земли и полетов первых советских космонавтов. В роли первоисточников газетные передовицы, фотографии и репортажи знакомят современных школьников с оценками событий космического масштаба в СССР и за рубежом, с откликами на них политиков, ученых, деятелей культуры, обывателей в разных уголках планеты. Одновременно они показывают значение газет в информировании, коммуникации и повседневной жизни людей в середине прошлого столетия, а также заставляют современных школьников задуматься над отношением к космосу и космическим программам в XXI в.

Наконец, в День российской науки (8 февраля) обычная школа может превратиться в кинотеатр, где в залах-кабинетах школьникам показывают документальные фильмы о жизни и творчестве выдающихся российских ученых, подготовленные телеканалом «Культура» в рамках масштабного проекта о российских ученых XX – начала XXI вв. Учащиеся читают аннотации к этим фильмам, заранее вывешенные в фойе «школы-кинотеатра», выбирают тематический зал («Физика», «Биохимия», «Астрономия», «Науки о человеке» и т. п.), в котором их ждет сначала видеорассказ, а потом – выбор направления собственной проектной деятельности;

4) несмотря на достаточно разнообразную источниковую базу в самих сценариях тематических уроков, методические рекомендации сопровождают списки дополнительных информационно-образовательных ресурсов (научно-популярные книги, журнальные статьи, аннотации фильмов, песен и телепрограмм, интернет-источники), часть которых впервые введена нами в образовательный процесс и систему дополнительного образования учащихся. Эти данные могут помочь педагогам и школьникам в создании собственных сценариев образовательных событий, приуроченных к государственным и национальным праздникам Российской Федерации, памятным датам и событиям российской истории и культуры, а также – в адаптации их к этнокультурным и педагогическим условиям своего региона, общеобразовательного учреждения;

5) краткие справки о памятных днях и мемориальных практиках в связи с конкретной датой в других странах мира (если такие аналоги существуют, например, Дня Победы, Дня Неизвестного солдата, Дня российской науки, Дня космонавтики и др.). Это сделано нами для того, чтобы российские педагоги могли познакомиться с коммеморативными традициями и ритуалами разных стран мира и с идеями, объединяющими разные народы, например, в Международный день грамотности. Бывает, что обращение к «другим» открывает нечто новое в собственных оценках прошлого и современности.

Пункты плана методических рекомендаций к тематическим урокам по Календарю образовательных событий сопрягаются с одним или несколькими актуальными методологическими подходами к образованию в XXI в., названными в Концепции нового учебно-методического комплекса по отечественной истории [5]:

Исторический и многофакторный подходы – пункты 1, 2, 4;

Историко-антропологический подход – пункт 3;

Историко-культурологический подход – пункты 1, 2, 3, 5;

Многоуровневый подход – пункт 5;

Системно-деятельностный подход – пункт 3.

Таким образом, в данной главе Календарь образовательных событий, приуроченных к государственным и национальным праздникам Российской Федерации, памятным датам и событиям российской истории и культуры, впервые в отечественной педаго-

гике и методике обучения истории проанализирован в контексте современной коммеморативной политики Российского государства и задач гражданско-патриотического воспитания школьников. В более широком культурно-образовательном контексте Календарь представлен как инструмент формирования гражданской идентичности, исторического самосознания и культуры памяти современных россиян.

Разработки конкретных тематических уроков, включенные в названное авторское методическое пособие, демонстрируют широкие возможности для использования исторического, многоуровневого, антропологического, историко-культурологического и системно-деятельностного подходов в учебно-воспитательном процессе и системе дополнительного образования школьников на основе Календаря образовательных событий.

Авторы убеждены в том, что последовательное развитие и расширение высказанных ими идей сформирует новое теоретико-практическое направление отечественной исторической дидактики и прикладной методики преподавания истории.

Литература

1. Вяземский Е.Е. Историческая политика как инструмент взаимосвязи профессиональной историографии и коллективной памяти // Преподавание истории в школе. 2011. № 2. С. 20–25.
2. Вяземский Е.Е., Стрелова О.Ю. Феномен фальсификации истории России и историческое образование школьников. М.: Русское слово, 2014. 105 с.
3. Вяземский Е.Е. О стратегии обновления структуры и содержания исторического образования в российской школе // Актуальные проблемы преподавания истории в образовательных учреждениях различных типов: Коллективная монография. Ч. 5 / Под общ. ред. проф. Л.В. Алексеевой. Нижневартовск: Изд-во НВГУ, 2018. С. 7–23.
4. Вяземский Е.Е., Стрелова О.Ю. Как провести тематический урок по Календарю образовательных событий // Преподавание истории в школе. 2019. № 10. С. 7–10.
5. Концепция нового учебно-методического комплекса по отечественной истории (2014 г.). URL: <http://histrf.ru/ru/biblioteka/book/kontsieptsii-a-novogho-uchiebn-mietodichieskogho-komplieksa-po-otiechiestviennoi-istorii> (дата обращения: 06.06.2019).

6. Письмо Минпросвещения России от 27.05.2019 № ТС-1314/04 «О календаре образовательных событий на 2019/20 учебный год». URL: <http://docs.cntd.ru/document/554833712> (дата обращения: 06.06.2019).

7. 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.

8. Тематические уроки к Календарю образовательных событий: методическое пособие / О.Ю. Стрелова, Е.Е. Вяземский, Т.В. Болотина. М.: Русское слово – учебник, 2019. 143 с.

9. Указ Президента РФ Д.А. Медведева от 15.05.2009 № 549 «О Комиссии при Президенте Российской Федерации по противодействию попыткам фальсификации истории в ущерб интересам России». URL: <https://rg.ru/2009/05/20/komissia-dok.html> (дата обращения: 06.06.2019).

10. Федеральный закон от 13.03.1995 № 32-ФЗ «О днях воинской славы и памятных датах России» с последующими изменениями и дополнениями. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_-5978/ (дата обращения: 06.06.2019).

11. PR и реклама: словарь-справочник / Под ред. М.Н. Булатовой. Иркутск: Изд-во Иркутского гос. ун-та, 2009. 266 с.

ГЛАВА 2

Л.В. Алексеева

ЕДИНЫЙ УЧЕБНИК РЕГИОНАЛЬНОЙ ИСТОРИИ КАК СРЕДСТВО КОНСТРУИРОВАНИЯ РЕГИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ

Аннотация. В данной главе актуализирован вопрос о подготовке региональных учебников истории. Анализируется тренд на региональную идентичность. Автор считает, что позиционирование региона с точки зрения положительного имиджа делает востребованным у руководства субъектов РФ подготовку новых учебников региональной истории. Рассматриваются уровни региональной идентичности, дана их краткая характеристика. Представлено содержание учебной книги по истории Ханты-Мансийского автономного округа – Югры, направленной, в том числе, на формирование региональной идентичности.

Ключевые слова: региональная идентичность; учебное пособие; региональная история; учебник; содержание; ХМАО; регион.

L. V. Alekseeva

UNIFIED TEXTBOOK OF REGIONAL HISTORY AS A MEANS OF CONSTRUCTING REGIONAL IDENTITY

Abstract. The article updates the issue of preparing regional history textbooks. The trend for regional identity is analyzed. The author believes that the positioning of the region in terms of a positive image makes it necessary for the leadership of the Russian regions to prepare new textbooks on regional history. The levels of regional identity are considered and their brief characteristics are given. The author presents the content of the educational book (Khanty-Mansiysk Autonomous district), which is also aimed at the formation of regional identity.

Key words: regional identity; textbook; regional history textbook; the content; Khanty-Mansiysk Autonomous district; region.

Для современного общества изменения являются ключевой характеристикой. Революцией в обучении была названа эпоха с появлением Интернета, повлекшая за собой невиданные объемы информации, представленные в различных форматах. Быстрое введение новых информационных ресурсов и их доступность не

только существенно расширили возможности образования, но и усложнили его. Одной из проблем является избыточность информации, а другой – ее качество. В этих условиях необходимость наличия единого учебника, который является ориентиром в отборе знаний и формировании образовательных результатов, – своего рода панацея и для учителя, и для учащихся.

Не секрет, что «школьные учебники истории являются объектами многочисленной критики со стороны практикующих педагогов» [12, с. 7], в том числе и учебные книги по истории регионов. Как уже отмечено коллегами, учебник в новых условиях и «в новой информационной реальности обретает большую значимость в плане воспитания гражданственности и формирования самостоятельного критического мышления» [1, с. 7]. Это не только «навигатор» и многокомпонентный носитель исторической информации, но и средство развития духовно-нравственной сферы учащихся [16, с. 26]. Региональный учебник истории в дополнение к сказанному выступает в роли основного контента в системе знаний о прошлом территории и населяющих ее народов. Преподавание школьникам систематического курса истории региона позволяет сформировать систему знаний, на основе которой формируются патриотические и гражданские чувства, гордость за свой край.

Вопросы изучения, преподавания истории в регионах, в том числе и подготовки учебной литературы, регулярно обсуждаются в научной печати. Прослеживается тренд, что в основном в региональных учебниках нет и намека на гражданскую идентичность, а подчеркивается идентичность этническая, и даже сословная (как, к примеру, история казачества). Особенно это явление характерно для учебников национальных республик, автономных округов, где в заголовках этих образований присутствует титульная нация. Предпочтительней представляется история, написанная на основе освещения прошлого территории с проживающими на ней народами, а не книга, описывающая события на этнической основе, что ведет к разделению, а не интеграции. Нужна социальная сплоченность, являющаяся гарантом стабильного развития и консолидации общества, преодоления его фрагментации и разобщенности [2, с. 93].

Процессы трудного строительства гражданского общества, проблемы взаимодействия центра и регионов делают и региональные власти заинтересованными в создании добротной учебной литературы, освещающей историю, географию, культуру региона, т. к. они стремятся к позиционированию возглавляемых ими субъектов как динамично развивающихся, современных и т. д., а также особенных и даже уникальных. И в силу этой инаковости решают задачи стратегического уровня (символическое позиционирование, брендинг). «В большинстве регионов, – отмечает М.В. Назукина, наблюдается формирование устойчивого политического курса, направленного на практическое и рациональное использование региональной идентичности» (далее – РИ) [15, с. 19].

В исследованиях отмечается, что в современной России формируются различные варианты проявления РИ [15, с. 13]. Собственно, речь идет о территориях, на которых сложились политические, экономические, культурные и иные структуры. «Существует несколько направлений, в которых территория может структурировать политическую, экономическую и социальную жизнь», – отмечает Майкл Китинг [11, с. 71]. Следуя М. Китингу, можно выделить три уровня РИ:

1) когнитивный, связанный с процессами осознания бытия региона, его территориальных границ; происходит сравнение региона с другими (ранжирование по тем или иным показателям), выделение ключевых характеристик: язык, история, культура, обычаи, еда, костюм, т. е. того, что отличает его от других;

2) эмоциональный, включающий способ восприятия жителями своего региона и степень актуализации для идентификации;

3) инструментальный, когда регион рассматривается в качестве основы для мобилизации и коллективных действий в реализации общих целей [11].

Ряд исследователей выделяют в качестве уровня РИ уникальность (например, историко-культурная), на основе которой формируется самосознание населения региона, способствующее конструированию региональной идентичности. М.В. Назукина склонна считать, что в самом общем виде РИ может быть рассмотрена на двух уровнях: *культурном* (ментальность, ценности, смыслы, культурно-историческое наследие) и *стратегическом*

(сознательное изобретение региональной уникальности и ее использование) [15, с. 13].

Не затрагивая все концепты РИ, остановимся на одном из них. Это мифы и символы, т. е. историко-культурная составляющая культурного уровня РИ. Наиболее распространенные мифы: особость региональная (государственная); особая историческая миссия провинции; особый народ, населяющий регион; заселение и освоение территории первопроходцами, преодоление трудностей, выпавших на их долю; герои, подвиги, слава; «свои» и «чужие».

Объективированное выражение региональная мифология находит в региональной символике.



Рис. 1. Герб ХМАО. 1995 г.

Например, Герб Ханты-Мансийского автономного округа – Югры (который был оформлен с нарушением геральдических правил) был утвержден 14 сентября 1995 г. Недавно специалистами в соответствии с правилами был разработан новый эскиз герба округа (точнее, их было несколько). Новое изображение герба: увенчанный малиновой княжеской короной щит держат медведи темного цвета. Вариант нового герба автономного округа стал лидером онлайн-голосования, проходившего на портале «Открытый регион – Югра» с 1 по 13 октября 2019 г. За него проголосовали 2 584 участника, что составляет 51,3% от всего числа респондентов [7].



Рис. 2. Герб ХМАО – Югры. 2019 г.

Кроме того, регион на семантическом уровне приобретает внутреннее самоназвание, которое также становится местным символом. В нашем случае это Югра. В соответствии с этим, и наше новое учебное пособие по истории края включает данный местный символ [8].

Итак, признано, что важную роль в формировании региональной идентичности играют знания о регионе, в том числе и о его прошлом. Подтверждением тому является и наличие учебной литературы по истории регионов почти во всех субъектах РФ. Как мы уже заметили, это связано не только с деятельностью региональных элит, но и с задачами патриотического воспитания, формирования региональной идентичности. И.И. Курилла еще в 2008 г. писал, что «каждая республика, край или область Российской Федерации на протяжении вот уже двух десятилетий пытается построить собственную идентичность» [13, с. 208].

ФГОС среднего общего образования расширил возможности изучения региональной истории в школе, предложив образовательным организациям включить в учебные планы курс по выбору – «История родного края» [18, с. 45]. В Ханты-Мансийском округе после 2010 г. во многих муниципалитетах отказались от преподавания систематического курса региональной истории, о чем мы неоднократно писали. Существующий учебник устарел и требовал замены. Его содержание было сложным для изучения,

включало факты, не относящиеся непосредственно к истории округа.

Руководство Ханты-Мансийского округа, заботясь об имидже региона, а также воспитании у населения гражданской идентичности, сопряженной с региональной (затевая масштабный проект «Югра многовековая»), приняло-таки положительное решение о подготовке новой учебной книги для общеобразовательных организаций, выделив для этих целей соответствующий бюджет. Это произошло в 2017 г., когда губернатор ХМАО – Югры Н.В. Комарова дала указание подготовить новый учебник.

Профессор Е.И. Гололобов в интервью региональным СМИ сообщал: «Было принято решение подготовить учебное пособие по истории Ханты-Мансийского автономного округа для учеников 10-х классов, для всех школ региона. Был сформирован авторский коллектив, в который вошли известные ученые, историки-этнографы, археологи, словом, те специалисты, которые занимаются историей нашего округа» [17]. В их числе доктора исторических наук: Е.И. Гололобов, Л.В. Алексеева, Я.Г. Солодкин, О.А. Милевский, В.В. Цысь; кандидаты исторических наук: Т.Н. Соболенкова, Т.А. Молданова, Д.В. Кирилюк, О.А. Задорожная, О.Н. Стафеев, Е.В. Вершинин, И.Н. Стась, Е.П. Шульга, О.П. Цысь, А.С. Иванов, Н.В. Ушакова. Все они являются специалистами по различным периодам истории Севера Западной Сибири.

Жанр подготовленной книги – учебное пособие, т. е. учебное издание, дополняющее или частично (полностью) заменяющее учебник, официально утвержденное в качестве данного вида издания. При подготовке книги учитывалась современная ситуация с региональными учебниками истории. Как выяснил А.Ю. Морозов, большинство подобных учебников предназначены преимущественно для работы в основной школе, реже – в старших классах [14, с. 201]. Наш учебник предназначен для старшеклассников. Общее руководство проектом осуществлял проректор по научной работе, профессор Сургутского государственного педагогического университета, доктор исторических наук Е.И. Гололобов.

Средства массовой информации сообщили о подготовке нового учебника по истории края, у некоторых авторов были взяты интервью. Так, к примеру, в одном из интервью, говоря о подготовке новой книги, В.В. Цысь, заведующий кафедрой истории

России Нижневартовского государственного университета отметил, что «В учебном пособии будут с современных позиций освещены ключевые вопросы истории Югры. Особое внимание уделяется культуре и быту населяющих наш край народов» [4]. В другом интервью В.В. Цысь подчеркнул: «мы постарались изложить информацию компактно, без лишних ненужных деталей, которые будут только мешать пониманию процесса развития нашего региона» [3]. Он также сказал, что «пособие будет полезно для решения задач патриотического воспитания, нацелено на формирование умений учащихся самостоятельно анализировать исторические факты и события, а также применять полученные знания на практике» [4].

К этому следует добавить, что авторы ставили задачу подготовки именно современного учебного пособия, соответствующего нормативным требованиям в контексте Историко-культурного стандарта и нового УМК по отечественной истории. Новая учебная книга дает возможность учителям организовывать и проводить полноценные занятия, способствующие появлению интереса к истории края у школьников, ведь большинство его жителей не имеют региональных корней, а приехали сюда из других мест. Такая ситуация характерна для ряда субъектов РФ, население которых сформировалось лишь во второй половине XX в.: Ямало-Ненецкий округ [10], Камчатский край [5, с. 80] и др. В этой связи наше пособие мы рассматриваем как одно из средств формирования региональной идентичности. Исторический материал поможет школьникам определить свою принадлежность к данной территории, свою меру ответственности, свой вклад в созидательную деятельность округа.

Главное в учебнике – это содержание, написанное в соответствии с достижениями современной науки. Е.Е. Вяземский заметил, что общей и основной для региональных учебников чертой является отражение в них социально-экономического и культурного развития в рамках трех периодов истории страны: империя, СССР, современная Россия [6]. Содержание нашего учебника включает не только события указанных периодов.

В результате дискуссий структура пособия по истории ХМАО – Югры приобрела вид из 8 глав, с выделением в них параграфов. Можно увидеть существенные отличия от содержания предыдущего учебника истории ХМАО [8; 9].

Таблица

Содержание нового учебного пособия / Под ред. Е.И. Гололобова	Содержание учебника по истории ХМАО / Под ред. Д.А. Редина [9]
Глава 1. Введение в историю Югры (Гололобов Е.И.) 1.1. <i>Изучение прошлого: как это делают историки</i> 1.2. <i>Источники по истории Югры</i> 1.3. <i>Историческая география Севера Западной Сибири</i> Глава 2. Древняя история Югры (Собольникова Т.Н.) 2.1. <i>Начало заселения региона. Территория современной Югры в каменном веке</i> 2.2. <i>Освоение территории современной Югры в бронзовом и раннем железном веке</i> 2.3. <i>Территория современной Югры и внешний мир в древности. Миграции и культурные связи</i> Глава 3. Югра в средние века 3.1. <i>Обь-Иртышская общность охотников и рыболовов таежной зоны Западной Сибири в эпоху средневековья</i> (Собольникова Т.Н.) 3.2. <i>Военно-политические объединения народов таежной зоны Западной Сибири в средние века</i> (Собольникова Т.Н.) 3.3. <i>Территория современной Югры и внешний мир в эпоху средневековья</i> (Собольникова Т.Н.) 3.4. <i>Мифология обско-угорских и самодийских народов</i> (Молданова Т.А.) Глава 4. Вхождение Югры в состав Российского государства (конец XVI–XVII вв.) 4.1. <i>Поход Ермака в Сибирь</i> (Солодкин Я.Г.)	Глава 1. Наш край в древности § 1. Север Западной Сибири в каменном веке § 2. Север Западной Сибири в энеолите и бронзовом веке § 3. Традиционное хозяйство коренного населения Западной Сибири § 4. Природа и человек в представлениях обских угров Глава 2. Югорское средневековье § 5. Север Западной Сибири в железном веке § 6. Западносибирская прародина венгров § 7. Югра в системе мировой пушной торговли § 8. Походы новгородцев на Северный Урал и в Зауралье в XI – первой половине XV в. § 9. Образование угорских княжеств § 10. Государства сибирских татар в XIII–XV вв. Глава 3. «Сибирское взятие»: Россия, татарские государства и Угорские княжества в конце XV–XVI вв. § 11. Вхождение Югорской земли в сферу влияния Московского государства § 12. Сибирские татары в XVI в. § 13. Поход дружины Ермака в Сибирь § 14. Первые русские города и остроги в Западной Сибири § 15. Угорские княжества в составе Русского государства на рубеже XVI–XVII вв. Глава 4. Под сенью двуглавого

4.2. <i>Начало освоения территории современной Югры русскими. Строительство городов и острогов</i> (Солодкин Я.Г.) 4.3. <i>Югра в системе государственного управления</i> (Вершинин Е.В.) 4.4. <i>Российское государство и коренное население края</i> (Молданова Т.А.) 4.5. <i>Культура и быт народов региона</i> (Молданова Т.А.) Глава 5. Югра в составе Российской империи (XVIII – начало XX вв.) 5.1. <i>Административное устройство и управление регионом</i> (Задорожня О.А.) 5.2. <i>Социально-экономическое развитие Югры</i> (Задорожня О.А.) 5.3. <i>Политическая ссылка и ее влияние на развитие региона</i> (Милевский О.А.) 5.4. <i>Православие на территории Югры</i> (Цысь О.П.) 5.5. <i>Изучение Югры отечественными и зарубежными учеными</i> (Милевский О.А.) 5.6. <i>Образование, медицина, повседневная жизнь и быт населения Югры</i> (Цысь В.В., Цысь О.П.) Глава 6. Югра в эпоху революционных потрясений и на раннем этапе социалистической модернизации (1917–1950-е гг.) 6.1. <i>События Великой российской революции и Гражданской войны на территории Югры (1917–1921 гг.)</i> (Цысь В.В.) 6.2. <i>Национально-государственное строительство и образование Ханты-Мансийского (Остяко-Вогульского) национального округа</i> (Алексеева Л.В.)	орла: наш край в XVII в. § 16. Северо-Западная Сибирь под властью Русского государства в XVII в. § 17. Русское население Северо-Западной Сибири в XVII в. § 18. Коренное население Северо-Западной Сибири в первой трети XVII в. § 19. Судьба властелинов приобской тайги § 20. Язычество и христианство на обских берегах Глава 5. Первые сто лет в составе империи § 21. Народы края в XVIII в. § 22. Административное устройство и управление края § 23. Экономическое развитие края § 24. Государственные повинности § 25. Секретные узники Березова § 26. Культура и быт народов края Глава 6. Век великих реформ § 27. Изменения в структуре населения в XIX в. § 28. Преобразования административно-территориальной системы § 29. Развитие экономики § 30. Культура, быт, общественная жизнь Глава 7. На переломном этапе (конец XIX в. – 1921 г.) § 31. Состав и образ жизни населения § 32. Экономика и хозяйственное положение жителей Обь-Иртышского Севера § 33. Культурно-просветительская, медицинская и научная сферы § 34. Военно-революционные потрясения на Обь-Иртышском Севере Глава 8. Начало коренных перемен (1920–30-е гг.)
---	--

6.3. <i>Преобразования в экономике, социальной сфере и культуре региона в 1920–30-е гг.</i> (Алексеева Л.В., Гололобов Е.И.) 6.4. <i>Югра в годы Великой Отечественной войны (1941–1945 гг.)</i> (Алексеева Л.В.) 6.5. <i>Югра в первое послевоенное десятилетие</i> (Алексеева Л.В., Иванов А.С.). Глава 7. Югра в эпоху освоения нефтегазовых месторождений (1960–80-е гг.) 7.1. <i>Административно-территориальное устройство и политические процессы в крае</i> (Кирилук Д.В.) 7.2. <i>Социально-демографическое развитие Югры</i> (Стасть И.Н.) 7.3. <i>Становление и развитие нефтегазового комплекса</i> (Стафеев О.Н.) 7.4. <i>Культура и быт населения Югры</i> (Кирилук Д.В., Молданова Т.А.) Глава 8. Югра на рубеже XX–XXI вв. 8.1. <i>Социально-демографические процессы и межнациональные отношения в современной Югре</i> (Шульга Е.П.) 8.2. <i>Политические процессы в Югре в 1990–2000-е гг.</i> (Алексеева Л.В., Ушакова Н.В.) 8.3. <i>Экономическое развитие округа на рубеже веков</i> (Кирилук Д.В., Стафеев О.Н.) 8.4. <i>Роль Югры в современной России</i> (Кирилук Д.В., Стафеев О.Н.)	§ 35. Административная система и национальная политика в первые десятилетия советской власти § 36. Проблемы развития народного хозяйства на новых основах § 37. Культурные преобразования на Обь-Иртышском Севере Глава 9. Великая война в судьбе края (1941–1945 гг.) § 38. Все для фронта, все для победы! § 39. Участие северян в боевых действиях § 40. Преодолевая военные невзгоды Глава 10. Послевоенные трудовые будни (1945 - середина 1960-х гг.) § 41. Экономическое развитие § 42. Общественно-политические и национальные отношения § 43. Образование, медицина, культура Глава 11. Новая страница в истории округа: середина 1960-х – начало 1980-х гг. § 44. Экономическое развитие Ханты-Мансийского округа в середине 1960-х – 1980-е гг. § 45. Социальное развитие округа в середине 1960-х – 1980-е гг. Глава 12. На пути в будущее: надежды и реальность (округ в середине 1980-х – конце 90-х гг.) § 46. От перестройки к рыночным реформам. Экономическое положение округа § 47. Становление округа как субъекта Российской Федерации § 48. Социальный портрет современной Югры
34 параграфа	48 параграфов

Учебное пособие было подготовлено к лету 2019 г. и напечатано в издательстве «Просвещение», в двух частях, предназначено оно для 10 класса общеобразовательной школы. Курс рассчитан на 34 ч. [8].



Рис. 3. Обложка учебника. 1-я часть

Написанный в соответствии с требованиями, новый учебник должен существенно улучшить ситуацию с преподаванием региональной истории в округе, вернуть дисциплину в учебные планы школ, способствовать гражданско-патриотическому воспитанию, формированию РИ. При этом нельзя не отметить и такой факт, что издание не имеет «грифа», т. к. региональная литература такого рода не имеет права на его получение. На наличие указанной проблемы обращает внимание А.Ю. Морозов, говоря о региональных учебниках истории, что издания имеют, как правило, лишь региональный «гриф» (допуск или рекомендация, выданные региональным органом управления в сфере образования) [14, с. 201], т. е. не прошли проверку на соответствие установленным требованиям в УМО профильного министерства.

Подготовленное новое учебное пособие по истории ХМАО – Югры, «одобренное» чиновниками департамента образования, помимо требований, определенных ИКС к изданию учебной литературы по отечественной истории, соответствует и требованию формирования региональной идентичности у подрастающего по-

коления. Весь материал, представленный в книге, кроме дидактических целей, соотнесен с целями формирования РИ: представлены герои, которыми можно гордиться, символы, отобраны факты, составляющие наибольшую гордость, примеры, направленные на формирование позитивного регионального имиджа. Таким образом, реализована цель, направленная на изменение социальных представлений о регионе, развитие позитивного самоощущения и чувства гордости населения (старшеклассников, студентов средних специальных учебных заведений – в первую очередь) от проживания в этом региональном пространстве.

Литература

1. Андреев И.Л. Учебник истории как пространство для размышления // Преподавание истории и обществознания в школе. 2019. № 8. С. 7–11.
2. Ахметшина Е.Р. Региональный бренд и региональная идентичность: проблемы формирования // Общество в России: состояние, тенденции, перспективы. 2015. № 1 (4). С. 93–100.
3. В Югре готовят к изданию новый учебник по истории ХМАО. URL: <http://www.sib-science.info/ru/news/dney-v-yugre-gotovyat-17062019> (дата обращения: 7.02.2020).
4. В Югре написали новый учебник по истории округа <http://osurgut.com/news/detailview/25956> (дата обращения: 7.02.2020).
5. Волков А.А. О необходимости создания учебника по истории Камчатки для школьников // Вестник КРАУНЦ. Гуманитарные науки. 2017. № 1 (29). С. 78–81.
6. Вяземский Е.Е. Национально-региональный компонент исторического образования. М.: Просвещение, 2008. 157 с.
7. В Югре завершилось онлайн-голосование за новый герб региона. URL: https://ugra-news.ru/article/v_yugre_zavershilos_onlayn_golosovanie_za_povuuy_gerb_regiona/ (дата обращения: 25.02.2020).
8. История Ханты-Мансийского автономного округа – Югры. 10 класс: Учеб. пособие для общеобразоват. Организаций: В 2 ч. / Е.И. Гололобов, Т.Н. Соболенкова, Л.В. Алексеева, Т.А. Молданова, Д.В. Кирилюк, О.А. Задорожная, О.А. Милевский, Я.Г. Солодкин, О.Н. Стафеев, Е.В. Вершинин, И.Н. Стась, Е.П. Шульга, В.В. Цысь, О.П. Цысь, А.С. Иванов, Н.В. Ушакова. М.: Просвещение, 2019. Ч. 2. 223 с.
9. История Ханты-Мансийского автономного округа с древности до наших дней / Отв. ред. Д.А. Редин. Екатеринбург: Волот, 1999. 472 с.

10. История Ямала с древности до наших дней: Учебник для 6–9 классов общеобразовательных школ / Отв. ред. Г.Е. Корнилов. Екатеринбург: Изд-во АМБ, 2012. 239 с.

11. Китинг М. Новый регионализм в Западной Европе // Логос. 2003. № 6. URL: <http://www.pavroz.ru/files/keatingnewregionalism.pdf> (дата обращения: 25.02.2020).

12. Крутова И.В. Учебник истории как средство обучения в современной школе // Преподавание истории и обществознания в школе. 2019. № 3. С. 40–45.

13. Курилла И.И. История края как поле конструирования региональной идентичности: семинар на факультете 11 апреля 2008 г. // Вестник Волгогр. гос. ун-та. Сер. «История». 2008. № 2 (14). С. 208–210.

14. Морозов А.Ю. История Великой Отечественной войны в региональных учебниках истории XXI века // Преподавание военной истории в России и за рубежом: Сб. ст. / Под ред. К.А. Пахалюка. СПб.: Нестор, 2018. 432 с.

15. Назукина М.В. Структурные уровни региональной идентичности в современной России // Регионоведение. 2011. № 4. С. 13–19. URL: <https://regionsar.ru/ru/node/809> (дата обращения: 9.04.2020).

16. Стрелова О.Ю. Учебник истории как ресурс личностного развития ученика // Преподавание истории и обществознания в школе. 2019. № 4. С. 25–31.

17. Увидит свет учебник по истории Югры URL: https://ugra-news.ru/article/uvidit_svet_uchebник_po_istorii_yugry/ (дата обращения: 7.02.2020).

18. Хлытина О.М., Зверев В.А. Современный учебник региональной истории: содержательный и методический приоритеты // Преподавание истории и обществознания в школе. 2019. № 4. С. 44–53.

РАЗДЕЛ 2 ПРЕПОДАВАНИЕ ИСТОРИИ В ОЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

ГЛАВА 1

Г.Ю. Зверева

МЕТОДИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ЭФФЕКТИВНОЙ РЕАЛИЗАЦИИ ЛЕКЦИОННО-СЕМИНАРСКО-ЗАЧЕТНОЙ ТЕХНОЛОГИИ

G.Yu. Zvereva

METHODOLOGICAL CONDITIONS FOR EFFECTIVE IMPLEMENTATION OF LECTURE-SEMINAR-TEST TECHNOLOGY

Аннотация. В данной главе представлено описание методических условий эффективной реализации лекционно-семинарско-зачетной технологии в образовательном процессе. Эти условия были определены в результате опытно-экспериментальной работы. Автор приходит к выводу, что важнейшие из них – это: учет закономерностей процесса усвоения знаний; обеспечение ведущей роли теоретических знаний; оптимальное структурирование цикла уроков в рамках лекционно-семинарско-зачетной технологии и отбор исторического содержания для указанных форм учебных занятий. Кроме указанных рассмотрены и другие условия. Это повышение эффективности и значимости самостоятельной работы в ее различных формах: коллективная, групповая, индивидуальная; мониторинг предметных результатов по истории и управление знаниями. При соблюдении указанных методических условий хорошо известная технология организации образовательного процесса является эффективной и способствует повышению предметных результатов.

Ключевые слова: технология; блок; модуль; методические условия; знания; эффективность.

Abstract. The author describes the methodological conditions for effective implementation of lecture-seminar-credit technology in the educational process. These conditions were determined as a result of experimental work. The author comes to the conclusion that the most important of them are: taking into account the regularities of the learning process; ensuring the leading

role of theoretical knowledge; optimal structuring of the lesson cycle within the framework of lecture-seminar-test technology and selection of historical content for these forms of training sessions. In addition to these, the author considers other conditions. This is an increase in the effectiveness and importance of independent work in its various forms: collective, group, individual; monitoring of subject results in history and knowledge management. The author formulates the conclusion that if these methodological conditions are met, the well-known technology of organizing the educational process is effective and contributes to improving the subject results.

Key words: technology; block; module; methodological conditions; knowledge; efficiency.

В результате опытно-экспериментальной деятельности, осуществлявшейся нами в общеобразовательной школе № 2 г. Нижневартовска в 2015–2017 гг., были определены методические условия эффективной реализации ЛСЗТ в обучении старшеклассников (базовый уровень).

Представляется, что для эффективного применения данной технологии следует учитывать следующие методические условия.

1. Учет закономерностей процесса усвоения исторических знаний. Процесс усвоения знаний состоит из трех компонентов: психологический блок-модуль, дидактический блок-модуль и методический блок-модуль. Нами была разработана структура модуля (цикл учебных занятий по лекционно-семинарско-зачетной технологии).

В каждом блоке-модуле мы определяем одно условие, базовое, системообразующее, которое в определенной степени придает направление всему модулю и наиболее эффективно для усвоения знаний средствами ЛСЗТ. В *психологическом блоке-модуле* главным условием, влияющим на эффективность повышения усвоения знаний, мы считаем использование личностно-ориентированного подхода в обучении средствами лекционно-семинарско-зачетной технологии. Данный процесс является личностным, можно сказать – индивидуальным для каждого учащегося, и связан с его личностными особенностями, поэтому мы считаем, что данная функция будет более эффективна в случае применения методов личностно-ориентированного обучения.

В рамках нашей работы мы привносили элементы личностно-ориентированного обучения: при организации процесса усвоения

знаний учитывали степень обучаемости школьников, применяли приемы формирования позитивной мотивации к изучению истории старшеклассниками, в том числе выявление уровня мотивации обучающихся, организовывали процесс презентации материала и др.

В *методическом блоке-модуле* системообразующим условием мы считаем обучение учащихся применению знаний. Более прочное усвоение знаний возможно лишь в процессе их применения, когда развивается мыслительная деятельность, мыслительные приемы. Поэтому мы рассматриваем применение знаний в качестве необходимого условия и своеобразного критерия их усвоения, чему способствует учебная деятельность на лабораторных, семинарских, практических занятиях.

Обучение применению знаний предполагает систематическую, целенаправленную работу учителя по организации активного и самостоятельного овладения учащимися учебным материалом, в процессе которого у них формируются общие и специфические приемы умственной и учебной работы. Овладение учащимися приемами, из которых формируется умение применять эти знания, предполагает знание общего способа действия, его практическое применение и самоконтроль.

При этом мы учитывали, что развитие мыслительных способностей происходит в том случае, когда в процессе решения учебных проблем учащиеся самостоятельно открывают новые способы действия, поэтому усвоение исторических знаний и обучение их применению требует, прежде всего, изменения логики подачи содержания учебного материала. Это дает возможность обозначить создание дедуктивной модели открытия ведущих теоретических положений, что и является основным, системообразующим условием методического блока-модуля. Для продуктивного усвоения логика развертывания учебного материала должна быть принята и понята обучающимися.

2. *Обеспечение ведущей роли теоретических знаний.* В соответствии с исследованиями советских дидактов (Л.Я. Зорина, А.В. Усова и др.) [8; 19], методистов-историков (П.В. Гора, Н.Г. Дайри, Ф.П. Коровкин, и др.) [5; 6; 14] у учащихся необходимо формировать представления об основных структурных элементах знаний (факты, понятия, закономерности, идеи, концеп-

ции). Без знаний по теории истории учащиеся не понимают логики истории, не могут устанавливать причинно-следственные связи, не в состоянии объяснять развитие исторического события, явления, процесса. Отсутствие вышеперечисленного влечет за собой незнание понятийного аппарата истории, ограничение его использования на уровне терминов; возникают трудности с обобщением и систематизацией, формулированием выводов. Из общеобразовательной школы выходит ученик, плохо знающий историю, что подтверждают результаты опросов общественного мнения, осуществленных в течение последних десятилетий и направленных на выявление исторических знаний взрослого населения [10].

Они показывают, что распространенные представления о прошлом далеки от профессиональных, сильно искажены, несмотря на имеющуюся всеобщую систему школьного образования, призванную транслировать научные знания в общество. Выяснилось, что процесс преобразования школьных знаний в массовые крайне сложен. В целом в сознании исторического сообщества проблема выглядит куда более непростой, чем в публичных спорах, и выходит далеко за рамки дискуссий о содержании и характере образовательных программ или представлений общества о прошлом. Если резонанс общественности вызывает озабоченность недостаточными знаниями в первую очередь своей истории, то профессионалы обеспокоены сложным положением, связанным с формированием исторического сознания учащихся, их недостаточным знанием базовых принципов исторической науки [18, с. 507].

3. Оптимальное структурирование цикла уроков в рамках лекционно-семинарско-зачетной технологии и отбор исторического содержания для указанных форм учебных занятий. Особенностью курса истории, изучаемого на ступени среднего (полного) общего образования на базовом уровне, является его общеобязательный статус, независимость от задач профилизации образования и организации довузовской подготовки учащихся. Изучение истории на базовом уровне направлено на более глубокое ознакомление учащихся с социокультурным опытом человечества, исторически сложившимися мировоззренческими системами, ролью России во всемирно-историческом процессе; формирование у них способности понимать историческую обусловленность яв-

лений и процессов современного мира. Таким образом, базовый уровень является инвариантным (основным) компонентом образования по истории на этапе среднего (полного) общего образования, который связан с приоритетными образовательными и воспитательными задачами процесса обучения.

Основное содержательное наполнение примерной программы по истории на базовом уровне и этапе среднего (полного) общего образования представлено в рамках таких курсов, как «История России» и «Всеобщая история» [7; 14]. Изучение каждого курса предполагается в аспекте проблемно-хронологического подхода, предусматривающего приоритетное использование учебно-тематического материала; предоставляющего возможность решать воспитательные, образовательные и развивающие задачи; способствующего адекватной социализации учащихся, приобретению ими значимых для общества ЗУН. Реализация базовых программ по истории в рамках среднего (полного) общего образования имеет специфику, относящуюся к осуществлению межпредметного взаимодействия. История, согласно базисному учебному плану, относится к обязательным учебным предметам.

Являясь модульной по форме организации учебного процесса, сущность технологии состоит в том, что ученик полностью самостоятельно (или с определенной долей помощи) достигает конкретных целей учения в процессе работы с тематическим блоком-модулем. Наиболее оптимальным представляется следующий: вводная лекция (погружение в тему), лабораторное занятие, семинар, практикум, зачет.

Следует отметить, что в постсоветский период пересмотрен целый ряд принципов, на которых более века основывалось преподавание истории в общеобразовательной школе, и в этом процессе самое активное участие приняли не только учителя и специалисты по школьному образованию, но и многие профессиональные историки [18, с. 508]. В 2001 г. М.Т. Студеникин писал в журнале «Преподавание истории в школе», что главной проблемой современного исторического образования является качество знаний учащихся. «Ответам учеников присуща фрагментарность и отрывочность, все меньше становится учащихся, глубоко знающих историю», – сетовал Михаил Тимофеевич. Озабоченность

состоянием качества образования прослеживалась по публикациям тех лет весьма определенно [3].

Сегодня некоторые историки и представители школьного образовательного сообщества утверждают, что наиболее важными для формирования новых подходов в историческом обучении являются следующие факторы: «когнитивная революция», изменения в исторической науке, общественные дискуссии о прошлом. «Когнитивная революция» в интерпретации обучения и изучения поставила под вопрос «копирующую модель» процесса познания, согласно которой знание являлось прямым результатом обучения, автоматически следующим из хорошо преподанного урока или толково написанного учебника [18, с. 508–509]. Новый вектор развития получил процесс преподавания истории в результате изменений, произошедших в исторической науке, в первую очередь, новых представлений о сущности исторического знания, и подходах к ее преподаванию.

Нововведения, базирующиеся на социологических знаниях, заключаются в том, что прошлое представляется социальным концептом. Отсюда проистекают и споры о «властности» исторического процесса, о том, как передать детям «образ прошлого» и кто должен решать, каким он должен быть. Актуальные для общества дискуссии, касающиеся национальных, расовых, гендерных вопросов, проблем культуры и идентичности, переоценки значения многих событий, вклада государств, стран и народов в некоторые из них (например, итоги Второй мировой войны), в свою очередь, порождали нескончаемые вопросы о том, для чего и как необходимо преподавать исторические дисциплины в школах и вузах [18, с. 509].

Исходя из Концепции нового УМК по отечественной истории и Историко-культурного стандарта [12], историческое образование на ступени среднего (полного) общего образования должно способствовать формированию систематизированных знаний об историческом прошлом, обогащению социального опыта учащихся при изучении и обсуждении исторически возникших и существующих в настоящее время форм человеческого взаимодействия.

В этой связи «ключевую роль играет развитие способности учащихся понимать историческую логику общественных процес-

сов, специфику возникновения и развития различных мировоззренческих, ценностно-мотивационных, социальных систем в прошлом и настоящем. Тем самым историческое образование приобретает особую роль в процессе самоидентификации подростка, осознания им себя как представителя исторически сложившегося гражданского, этнокультурного сообщества.

4. Повышение эффективности и значимости самостоятельной работы в ее различных формах: коллективной, групповой, индивидуальной. Развивающий потенциал системы исторического образования на ступени среднего (полного) общего образования связан с переходом от изучения фактов к их осмыслению и сравнительно-историческому анализу, а на этой основе – к развитию исторического мышления учащихся.

Первоочередной смысл придается развитию таких значимых навыков, как поиск необходимой информации, работа с разными ее типами, объяснение исторических фактов и событий, оценивание их, осознание собственных взглядов и отношения к ключевым событиям и наиболее значимым личностям в отечественной и мировой истории. Следовательно, показателем качества обучения истории в средней школе является не просто усвоение большого объема информации и способность воспроизвести ее, а в большей степени овладение способностями к анализу и оценке событий прошлого, умение объяснить то или иное явление, развитие навыков культурной коммуникации.

Лекционно-семинарско-зачетная технология основана на представлениях о том, что всякий урок должен способствовать как усвоению новой информации, так и формированию умений и навыков обработки этой информации. Поэтому важной является организация активной самостоятельной учебной деятельности учащихся. Организационные формы учебных занятий способствуют этому, на каждом из них создаются условия для разноплановой деятельности. Технология интересна и эффективна тем, что она позволяет удачно сочетать новые и традиционные подходы к обучению [15].

Неотъемлемой частью технологии является рефлексия как один из компонентов учебной деятельности школьников, что реально повышает уровень понимания и осмысления изучаемого материала. Лекционно-семинарско-зачетная технология позволяет

варьировать темпы прохождения материала и его структуру, т. е. строится в соответствии с индивидуальными особенностями усвоения исторических знаний. Системность в подборе приемов и методов создает комплекс взаимозависимых дидактических условий, содействующих быстрому продвижению в развитии учащихся при изучении истории [4].

5. *Мониторинг предметных результатов по истории.* Контрольно-оценочная деятельность по выявлению состава, структуры и уровней знаний, умений школьников по истории может быть обеспечена мониторингом, т. е. постоянным процессом наблюдения за обучением и его результатами, который является частью мониторинга образовательных результатов в общеобразовательной школе. Приступая к разработке технологии мониторинга предметных результатов, важно понимать, какой вид мониторинга будет осуществляться, каковы его цели. Наиболее целесообразны следующие виды мониторинга: по составу исторических знаний (фактографический и теоретический материал), по формированию предметных компетенций, ценностных ориентаций, историографических и методологических знаний учащихся по истории. Начинать необходимо с первого вида мониторинга, в основу которого положен критерий состава исторических знаний (фактография и теория). Он выступает первым этапом процесса разработки мониторинга результатов обучения истории.

Этапы разработки технологии:

- Изучение понятия «предметные результаты по истории», его отражение в ФГОС, современной педагогической и методической литературе по истории.

- Выявление и анализ опыта по осуществлению мониторинга предметных результатов.

- Изучение Федерального государственного образовательного стандарта, Фундаментального ядра общего образования, Историко-культурного стандарта; выделение тем, подлежащих изучению, контролю и оценке; анализ требований к уровню подготовки выпускников основной школы.

- Составление курсового тематического плана; отбор контрольно-измерительных средств проверки знаний фактографии и

теории; разработка и составление диагностических схем (таблиц); экспертная проверка и оценка средств диагностики [1].

В ходе организации изучения блок-темы учитель разрабатывает для учащихся контрольно-измерительные материалы для проверки усвоения фактографических и теоретических знаний. Виды и типы заданий целесообразно формулировать в соответствии с образцами ЕГЭ. После изучения раздела (крупной темы) учитель проводит итоговый тест для проверки фактографических и теоретических знаний учащихся, например, по разделу I «Русь Древняя и средневековая», который включает в себя задания, направленные на запоминание хронологии, знание исторической географии и основного фактического материала.

Для проверки знаний по исторической географии используются задания с иллюстративным материалом. Объекты мониторинга (состав фактографических знаний) заносятся в таблицу: понятия, хронология и историческая география, события, явления, процессы, персоналии. Таким образом, выделяются и структурируются все объекты, подлежащие мониторингу в соответствии с разделами курса истории. Предметные результаты, представленные таким образом по итогам тестов всех разделов курса, показывают уровень базового усвоения материала. Для определения знаний теоретического материала применяются задания с «открытыми ответами», где произвольны формы, объем и содержание ответа. Данную группу составляют задания на умение анализировать, сравнивать, обобщать, описывать, оценивать [13].

Наиболее слабой стороной школьного исторического образования является освоение учащимися источников, историографического материала и методологических знаний. Работа над этими сегментами исторического знания идет постепенно, и лишь через несколько лет, как показывает опыт, можно получить результаты, которые позволяют учащимся сформировать необходимые компетенции.

Как отмечает О.М. Хлытина, источник – средство организации познавательной деятельности школьников, в процессе которой они осваивают методы исторического познания, так как именно овладение способами деятельности позволяет школьникам самостоятельно мыслить и действовать [20, с. 369].

Мониторинг историографических и методологических знаний учащихся по истории включает следующие объекты: исторические концепции и теории, историки и их труды (наиболее значимые), дискуссионные вопросы отечественной истории, методы работы с трудами историков и с документами, навыки критики источника, понятие о видовой классификации источников, сопоставление версий и оценок исторических событий, группировка мнений, собственная позиция ученика. Таким образом, цель проведения мониторинга предметных результатов школьников по истории – это выявление имеющихся компетенций, сравнение их с требованиями ФГОС, и на этой основе выработка стратегий по улучшению учебно-воспитательного процесса, чтобы, в конце концов, обнаружилась педагогическая эффективность, т. е. достижение планируемых результатов.

6. *Управление знаниями.* Подавляющее число прогрессивно мыслящих специалистов образовательной сферы полагают, что процесс обучения ведет к изменению поведенческих реакций и приобретению нового опыта. Процесс управления знаниями в современном мире не должен сводиться лишь к внедрению инноваций в сфере информационных технологий, как правильно подчеркивает А.П. Панфилова [16, с. 10]. Важнейшим условием эффективности внедрения рассматриваемой технологии, по мнению М.М. Алексеевой, является создание внутри школы работающей схемы оценки качества результатов обучения [2]. Однако, на наш взгляд, управление знаниями – процесс, который не исчерпывается только мониторинговыми операциями. Мы придерживаемся мнения, что управление знаниями – это особая стратегия, направленная на своевременное предоставление нужных знаний членам сообщества, которым эти знания необходимы для того, чтобы повысить эффективность деятельности. Следовательно, при обучении школьников мы стремимся предоставлять на различных носителях всю необходимую информацию, которая позволяет решить поставленные задачи на учебном занятии.

Таким образом, работа по применению лекционно-семинарско-зачетной технологии требует профессиональной готовности преподавателя; организации системы преподавания (лекция, семинар, зачет и др. формы занятий); наличия и соблюдения структуры деятельности учителя по организации

эффективного усвоения исторических знаний обучающимися; управления знаниями. Формирование исторического содержания должно осуществляться в соответствии с современными достижениями науки и с учетом личностно ориентированного подхода; с учетом преемственности в историческом содержании и методов обучения.

Самостоятельная познавательная деятельность учащихся должна соединять в себе коллективную учебную работу с индивидуальным подходом в обучении. Ученики учатся целеполаганию, планированию, организации, самоконтролю и самооценке. Они осознают себя участниками учебной деятельности, могут определить собственный уровень знаний, понять проблемы, над которыми необходимо поработать. Деятельность учащегося направлена на самоорганизацию и взаимное управление, развивает коммуникативные навыки, предоставляет возможности для работы в индивидуальном темпе, реализует рефлексивные способности ученика.

Для осуществления наиболее оптимального функционирования образовательной технологии необходимо располагать четкой информацией о начальном уровне знаний и умений школьников, о динамике показателей в ходе обучения. В данном ключе важнейшим условием эффективности реализации исследуемой технологии выступает необходимость разработки диагностического инструментария. Диагностика включает подбор соответствующих тестов, количественных и качественных критериев оценки знаний и умений. Методика, как составляющая содержательного компонента, объединяет специальные средства и методы, направленные на развитие знаний и умений на основе использования различных форм занятий, с активным применением заданий по самостоятельной познавательной деятельности, целенаправленно воздействующих на формирование знаний и развитие умений учащихся. Упражнения и задания представляются нам совокупностью специально подобранных учебных комплексов, направленных на развитие знаний, умений и навыков по истории, проводимых в определенной последовательности и заданных параметрах.

Уровень знаний школьников диагностируется на основе тестирования, результаты которого показывают степень владения базовыми компонентами исторических знаний, а также степень сфор-

мированности исторического сознания на уровне представлений. Тесты с заданными вариантами правильных ответов обладают содержательной универсальностью, имеют более простую для выполнения инструкцию, могут использоваться при разных типах проверки. Они могут применяться на любых стадиях уроков в качестве первого этапа закрепления, имеют цель систематизировать, обобщить, актуализировать материал новой темы, развивают познавательные способности, способствуют повышению интереса к истории, укрепляют навыки произвольного внимания, памяти, отрабатывают умения самопроверки, формируют стремление к самообразованию.

Наиболее используемые средства диагностики в обучении истории – это тесты, анкеты, познавательные и творческие задания. Анкетирование представляет собой способ изучения исследуемой проблемы на основе спектра вопросов с предложенными вариантами ответов, после получения и систематизации которых можно делать обоснованные заключения и выводы, как правило, однозначно интерпретируемые. Анализируя результаты анкетирования, учитель может сделать выводы о том, как ученики оценивают сформированность своих умений, какие проблемы они видят, и сравнить эти данные со своими представлениями о познавательных возможностях учеников. Нами были разработаны анкеты для учащихся «Мой выбор». Цель проведения анкетирования – выявить наиболее эффективные формы урока для улучшения познавательной деятельности учащихся. Всего в анкетировании участвовало 26 человек экспериментальной группы. Было представлено три вопроса: 1) при какой форме урока, на Ваш взгляд, лучше усваивается теоретический материал по предмету; 2) какой форме урока Вы отдадите предпочтение и 3) как Вы считаете, целесообразно ли проводить урок-зачет (по разделу, главе) по данному предмету (история, общество)?

Более половины учащихся – 65% отметили, что лучше всего теоретический материал усваивается при лекции и практическом занятии, так как материал воспринимается более осознанно, легко, эффективно, учитель объясняет/разъясняет сложные вопросы. Некоторые учащиеся отмечают, что им важно услышать информацию, затем полученные знания применить на практическом занятии. Большинство респондентов отмечают, что лекции, как

одной из форм урока, отдали бы предпочтение (65%). Незначительный процент учащихся (31%) предпочитают урок-практикум и лабораторное занятие, в ходе которых они закрепляют полученные знания. Всего 4% учащихся выбрали семинар. К данному занятию необходима подготовка, требующая мотивации, самостоятельности и достаточного времени. А учащиеся пока к этому не готовы. Большинство учащихся (69%) считают, что нецелесообразно проводить зачеты по разделу или главе. На основе полученных данных мы пришли к выводу, что более половины учащихся не готовы к выполнению самостоятельной, творческой работы. Они испытывают затруднения в самостоятельной работе с литературой, умении работать с несколькими источниками, осуществлении сравнения по заданному вопросу.

Задания с вариантами выбора позволяют проверить хронологические знания и умения: умение определять синхронность исторических фактов; умение определять последовательность событий, вести счет лет в истории; картографические знания и умения; знание места действия; знание главных и неглавных исторических фактов; умение выявлять сложные исторические факты, понятия и их признаки, существенные черты, признаки явлений и процессов, причины и предпосылки исторических событий и явлений, устоявшихся оценок исторических фактов. Имея четкое представление о специфике составления вопросов с заданными ответами, учитель может намеренно применять два варианта подобных тестовых заданий: специальные, нацеленные на проверку определенных ЗУН, и комплексные, которые воссоздают логически завершенное, целостное представление о факте прошлого и выявляют степень владения школьниками всей полнотой ЗУН [17, с. 100].

В альтернативные задания, как правило, включены некие утвердительные высказывания. Учащийся должен решить, истинные они или ложные, используя однозначный утвердительный или отрицательный ответ либо знаки «плюс» или «минус». Такие тестовые задания позволяют, не затрачивая большое количество учебного времени, определить, как ученик усвоил (или не усвоил) конкретную тему, насколько хорошо понял (или не понял) материал урока, а также осуществить детальную проверку знаний – теоретических понятий, исторических фактов и явлений, выяс-

нить понимание учащимися подробностей и деталей второстепенного плана. В связи с этим альтернативное тестирование может выступать эффективным средством проверки, насколько понят и осмыслен учащимися текст учебника или исторического источника, однако целесообразнее его проводить на этапе первичного повторения и закрепления пройденной темы.

При этом альтернативные задания имеют ряд серьезных недостатков, которые ограничивают область их применения:

- высокая вероятность случайного угадывания верного ответа (50% и выше);

- трудности с составлением формулировок утверждений, предполагающих лишь однозначный – утвердительный или отрицательный – ответ.

В заданиях, предполагающих установление соответствия, учащимся необходимо сопоставить элементы из двух списков. Такие задания направлены на проверку исторической осведомленности учащихся. Учитель, предлагая подобные тесты, может сосредоточиться на выявлении определенных элементов знаний и познавательных способностей. Задания на установление соответствия компактнее тестов с выбором варианта ответа и надежнее альтернативных тестов.

Составлять подобные задания необходимо таким образом, чтобы количество элементов в списке, из которого выбирается правильный ответ, было больше, чем в первом списке, что позволяет снизить вероятность угадывания ответа. В списках могут отражаться все структурные компоненты предметного содержания. Тесты на установление соответствия применяются при первичном повторении и закреплении новой темы, при систематизации и обобщении, эффективен при проверке ЗУН.

Изучение любого нового материала будет тем успешнее, чем прочнее усвоены положения, определения, термины и понятия, изученные на предыдущих этапах. Не располагая этой информацией, учитель лишается возможности проектирования, целеполагания и управления учебным процессом. При изучении новой темы на основе тестов педагог может выявить учебные достижения и потенциальные возможности учащихся, которые позволят успешно решить образовательные задачи.

Все умения, формируемые в рамках школьного курса истории, можно разделить на следующие группы: мыслительные, информационные и организационные.

Для диагностики наиболее важны мыслительные умения, конкретизированные на историческом материале: мышление во времени и в пространстве, исторический анализ и синтез, сравнение и оценка.

Информационный блок умений включает в себя:

- ☐ умение работать с различными источниками исторических знаний (текстовыми, изобразительными и др.);
- ☐ умения, связанные с устной речью;
- ☐ умения по фиксации и воспроизведению информации (составление плана, конспекта, тезисов, рефератов).

Таким образом, в основу диагностических заданий входят перечисленные виды умений (способов действий) и их составляющие, нормированные для данной возрастной категории учащихся.

Итак, работа по применению лекционно-семинарско-зачетной технологии требует профессиональной готовности преподавателя; организации системы преподавания (лекция, семинар, зачет и др. формы занятий); наличия и соблюдения структуры деятельности учителя по организации эффективного усвоения исторических знаний обучающимися; управления знаниями. Формирование исторического содержания должно осуществляться в соответствии с современными достижениями науки.

Литература

1. Алексеева Л.В. О технологии мониторинга предметных результатов школьников по истории // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия «Гуманитарные науки». Научно-практический журнал (БАК). 2016. № 12 (декабрь). С. 47–49.
2. Алексеева М.М. Повышение результатов образования через управление знаниями учащихся в школе // Царскосельские чтения. 2016. Вып. XX. Т. 3. URL: <https://file:///C:/Users/Zvezda/Downloads/povyshenie-rezultatov-obrazovaniya-cherez-upravlenie-znaniyami-uchaschihsya-v-shkole.pdf> (дата обращения: 17.04.2018).
3. Барабанов В.В., Лазукова Н.Н. Некоторые размышления о концепции исторического образования // Преподавание истории в школе. 2000. № 5. С. 34–40.

4. Бобрович И.М. Пути повышения качества знаний на уроках истории // Международный педагогический портал (свидетельство о регистрации СМИ № ЭЛ ФС 77 65391). URL: <https://solncesvet.ru> (дата обращения: 07.04.2019).

5. Гора П.В. Повышение эффективности обучения истории в средней школе. М., 1988.

6. Дайри Н.Г. Обучение истории в старших классах. Познавательная активность учащихся и эффективность обучения. М.: Просвещение, 1966. 440 с.

7. Загладин Н.В., Загладина Х.Т. Программа курса и тематическое планирование Н.В. Загладина «Всеобщая история. Конец XIX – начало XXI века. 11 класс». Для 11 класса общеобразоват. учреждений. 3-е изд. М.: Русское слово, 2012. 56 с.

8. Зорина Л.Я. Дидактические основы формирования системности знаний старшеклассников. М.: Педагогика, 1978. 128 с. URL: дата обращения: <http://www.twirpx.com/file/530374/> (07.04.2018).

9. Историко-культурный стандарт. URL: <http://school.historians.ru/wp-content/uploads/2013/08/Историко-культурный-стандарт.pdf> (дата обращения: 13.03.2018).

10. Историческая грамотность – основа государственности или о ЕГЭ по истории. URL: <http://inance.ru/2017/03/istoricheskaya-gramotnost/> (дата обращения: 20.04.2018).

11. Козленко С.И., Загладин Н.В., Загладина Х.Т. Программа курса и тематическое планирование Н.В. Загладина, С.И. Козленко, С.Т. Минакова, Ю.А. Петрова «История России. XX – начало XXI века». Для 11 класса общеобразоват. учреждений. 7-е изд. М.: Русское слово, 2012. 64 с.

12. Концепция нового УМК по отечественной истории. URL: http://минобрнауки.рф/документы/3721/файл/2506/13.10.21-Проект_Концепции_УМК.pdf (дата обращения: 13.03.2018).

13. Кобышева И.И. Мониторинг школьного исторического образования: теория и практика // Югра, Сибирь, Россия: политические, экономические, социокультурные аспекты прошлого и настоящего: Сб. ст. всерос. науч.-практич. конф. с междунар. участием, посвященной 65-летию профессора Я. Г. Солодкина (Нижевартовск, 13–15 октября 2016 г.). Нижневартовск: Изд-во НВГУ, 2016. С. 239–243.

14. Коровкин Ф.П. Методика опроса по истории в VIII–X классах средней школы. (Опыт передового учителя). М.: Учпедгиз, 1953. 82 с.

15. Панина Т.С., Вавилова Л.Н. Современные способы активизации обучения. М.: Академия, 2006. 176 с.

16. Панфилова А.П. Инновационные педагогические технологии. Активное обучение. М.: Академия, 2009. С. 10.

17. Постников П.Г. Дидактика истории (на пути к профессиональному мастерству). Нижний Тагил, 2003. С. 100.
18. Савельева И.М., Полетаев А.В. Теория исторического знания: Учеб. пособие. СПб.: Алетейя. Историческая книга, 2007.
19. Усова В.А. Формирование учебно-познавательных умений в процессе изучения предметов естественного цикла. URL: <http://fiz.1september.ru/article.php?ID=200601602> (дата обращения: 07.04.2018).
20. Хлытина О.М. Организация работы старшеклассников с историческими источниками: от овладения умениями к познанию прошлого // Омский научный вестник. 2011. № 3. С. 369.

ГЛАВА 2

Д.Н. Науменюк, О.Т. Ковешникова

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИСТОРИЧЕСКОЙ БЕЛЛЕТРИСТИКИ НА УРОКАХ ИСТОРИИ В СТАРШИХ КЛАССАХ

D.N. Naumenyuk, O.T. Koveschnikova

THE USE OF HISTORICAL FICTION IN HISTORY LESSONS IN HIGH SCHOOL

Аннотация. Авторы главы обращаются к вопросу использования на уроках истории произведений художественной литературы. Основное внимание уделяется рассмотрению теоретических аспектов проблемы использования исторической беллетристики на уроках истории в общеобразовательной школе. Описаны методические пути использования исторической беллетристики на уроках истории при работе в старших классах. Авторы предлагают приемы и варианты их использования на примере конкретных школьных уроков.

Ключевые слова: методика обучения истории; историческая беллетристика; методические рекомендации; художественная литература.

Abstract. The authors address the issue of using works of fiction in history lessons. The article focuses on the theoretical aspects of the problem of using historical fiction in history lessons in secondary schools. The article describes the methodological ways of using historical fiction in history lessons when working in high schools. The authors offer techniques and options for its use on the example of specific school lessons.

Key words: methods of teaching history; historical fiction; methodological recommendations; fiction.

Проблема использования художественной беллетристики на уроках в школе привлекала исследователей различных научно-методических школ. Использование исторической беллетристики – проблема комплексная, требующая системного подхода, сочетания достижений как самой методической, так и психолого-педагогической науки.

Художественная литература, привлекаемая для работы на уроке, способствует формированию и развитию мышления. Активное формирование мышления как раз начинается в подростковом воз-

расте (Л.С. Выготский, Р.С. Немов, С.Л. Рубинштейн), поэтому необходимо организовывать познавательную деятельность учащихся, направленную на развитие мышления [4]. Эта деятельность может включать в себя использование, в том числе, и художественных текстов, т. к. художественная литература, используемая на уроке истории, способствует развитию критического мышления школьников.

В художественной литературе заложен огромный воспитательный потенциал, т. к. произведения способствуют формированию эмоциональной сферы личности. Эта идея получила особое распространение и значимость в связи с появлением гуманистической педагогики (Ш.А. Амонашвили), в которой отмечается важность не только развития интеллектуальной сферы личности, но и воспитания эмоционально-ценностного отношения к миру.

Психологи А.Н. Леонтьев и Л.С. Выготский поддерживают эту концепцию, определяя художественное произведение как систему раздражителей, сознательно и преднамеренно организованных с таким расчетом, чтобы вызвать эмоциональную реакцию [8]. Искусство, по их мнению, «заражает» индивида чувствами. Согласно концепции Л.С. Выготского, действие искусства основано на катарсисе — диалектической эмоции, в которой преодолеваются и разрешаются возбужденные художественным произведением чувства и страсти. Катарсис оказывается конечной целью искусства. Заложенные в искусстве борьба чувств, столкновение, разрушение одного и утверждение другого воспроизводят динамику человеческого сознания и необходимы для того, чтобы проникнуть за объективное, общественно-историческое значение явления и освободиться от равнодушия (Е.О. Шацкий).

Художественная литература, привлекаемая для работы на уроке, помогает конкретизации исторического материала и способствует формированию у учеников ярких образов прошлого, являющихся составной частью их исторических представлений. Помимо этого, художественная литература позволяет удерживать внимание школьников, способствует формированию интереса к преподаваемой дисциплине, а также активизирует познавательные процессы. Эти положения доказывают целесообразность использования учителем произведений художественной литературы на уроках истории в школе. Стоит отметить, что в практической пе-

дагогической деятельности произведения художественной литературы привлекаются учителем не только на уроке, но и во внеклассной работе, а кроме того, на их основе может быть организована самостоятельная работа школьников.

Фрагменты произведений или даже произведения целиком учитель привлекает для введения учащихся в историческую обстановку или воссоздания атмосферы, колорита изучаемой эпохи, чтобы дать картинное или портретное описание [13]. Использование произведений дает возможность сжать и конкретизировать огромный исторический материал, выделить наиболее интересную, а значит, и запоминающуюся часть. Кроме того, как подчеркивает А.А. Вагин, произведения художественной литературы могут быть использованы в школе, во-первых, как материал для научного анализа явлений общественной жизни, для формулировки выводов и обобщений; во-вторых, для иллюстрации и конкретизации научных положений; в-третьих, в качестве средства для выражения научных понятий с наибольшей точностью, живостью, яркостью и убедительностью [1].

Развитие у учащихся гражданственности, духовно-нравственных качеств, патриотизма и культурных ценностей также является одной из приоритетных задач произведений художественной литературы.

Таким образом, необходимость использования произведений художественной литературы в процессе обучения истории в школе очевидна. Однако, отдавая должное силе художественного образа, учитель должен опасаться впасть в крайность, урок истории не должен превращаться в художественный рассказ по литературному содержанию и в беседу о нем с учащимися. Изучение художественных произведений на уроке – не цель, а средство для познавательной и воспитательной работы в курсе истории. Далеко не каждый урок – по особенностям своего содержания – потребует от учителя включения яркого художественного образа как средства обучения и воспитания.

В методике обучения истории принято делить художественные произведения на два вида: а) литературные памятники изучаемой эпохи и б) историческую беллетристику. Данное исследование сосредоточено на произведениях второй группы – исторической беллетристике, которая понимается как исторический роман, по-

весть на историческую тему, т. е. художественные произведения об изучаемой эпохе, созданные писателями позднейшего времени. Такие произведения основываются на изучении писателем мемуаров и документов, научных исследований и монографий об эпохе, а также других видов исторических источников, и представляют собой попытку (более или менее удачную) воссоздать прошлое в художественной форме [1, с. 6]. В качестве примера можно привести следующие произведения: В. Гюго «Девяносто третий год», «Собор Парижской Богоматери», А.П. Чапыгин «Степан Разин», Ф.Ф. Шахмагонов «Остри свой меч», Р. Стивенсон «Черная стрела», Г.Р. Хаггард «Дочь Монтесумы» и др. [13, с. 146].

Для школьного преподавания истории существенное значение имеет разграничение указанных видов художественных произведений. Разнятся задачи, которые ставит перед собой учитель истории, когда привлекает тот или иной вид художественной литературы; различны и принципы отбора, применяемые им в отношении художественных произведений этих двух групп; различны и методические приемы их использования. Так, например, историческая беллетристика, в отличие от литературных памятников эпохи, используется для конкретизации и иллюстрации излагаемого учебного материала, помогает образности самого изложения.

Советскими и современными учеными-методистами были выработаны различные приемы и способы использования исторической беллетристики, как подвида художественной литературы, в процессе обучения истории в школе [7].

Так, например, Е.Е. Вяземский и О.Ю. Стрелова, приводя классификацию приемов и способов изучения исторических фактов, отдельно выделяют такие приемы эмпирического изучения истории, как картинное описание, образная характеристика и сюжетный рассказ. Все обозначенные приемы изучения, как отмечают авторы, можно реализовать с помощью привлечения фрагментов исторической беллетристики [3, с. 215].

Данная мысль перекликается с идеей, высказанной М.Т. Студеникиным, который писал, что на уроках желательно тренировать у школьников навыки критического мышления, и предлагал использовать в работе сравнительную характеристику исторических персоналий по произведениям исторической беллетристики и научной литературы (например, трактовки образов

Ивана IV и Бориса Годунова в повести А.К. Толстого «Князь Серебряный» и трагедии А.С. Пушкина, в научных трудах Р.Г. Скрынникова) [13, с. 148].

Таким образом, на уроке учитель может использовать фрагменты произведений исторической беллетристики в виде картинных описаний, образных характеристик и сюжетного рассказа в зависимости от темы, целей и задач урока.

Е.Е. Вяземский и О.Ю. Стрелова выделяют несколько уровней познавательной деятельности (репродуктивный, преобразующий и творческо-поисковый), в зависимости от которых варьируются методы использования исторической беллетристики. На первом уровне историческая беллетристика может использоваться следующим образом: комментирование образов, эмоциональное чтение текстов, описывающих или повествующих о главных исторических событиях; на втором уровне – простой/развернутый картинный/информативный планы; на третьем – иллюстрирование, персонификация, драматизация и стилизация [3, с. 216].

М.Т. Студеникин предлагал свои варианты методики работы с любым художественным произведением. По его мнению, учитель еще в летний каникулярный период при составлении тематического планирования на основе фонда библиотек или с помощью ресурсов Интернета составляет списки книг для внеклассного чтения и подбирает художественные произведения для углубленной работы в классе и дома [13, с. 149]. Такой же идеи придерживается и советский методист Н.Г. Дайри. Он считает, что прежде всего необходимо установить небольшой список книг, из которого каждый школьник по выбору обязан прочитать, а лучше сказать усвоить, 2–3 произведения [6, с. 351]. В список надо включать только такие произведения, которые ученики смогут легко найти. Критерием отбора произведений на этом этапе, по мнению М.Т. Студеникина, является научная и историческая ценность, художественные достоинства книги, а также доступность, соответствие психолого-возрастным особенностям школьников и воспитательное значение книги [13, с. 143].

Следующий этап – знакомство школьников со списком рекомендованных произведений, краткая характеристика книг и аннотации; список желательно вывесить в кабинете истории.

Данная методика ориентирована в большей мере на самостоятельное, внеаудиторное чтение произведений учениками в течение года или полугодия с последующим анализом результатов прочитанного в ходе беседы или презентации читательского дневника перед одноклассниками.

М.Т. Студеникин дал краткую характеристику различных приемов использования книги учителем и на уроке, и при подготовке к нему. Так, например, учитель может делать выписки из художественной литературы или карандашные пометки на полях собственного собрания книг. Таким образом, подбираются фрагменты сюжетного и картинного описания, характеристики исторических личностей, отрывки для персонификации и драматизации событий во время рассказа на уроке. Если произведение в полном объеме по содержанию и форме недоступно ученикам, то целесообразно использовать выборку из книг, адаптацию фрагментов.

Каким требованиям должны отвечать книги или фрагменты из них, чтобы быть презентованными на уроке истории? М.Т. Студеникин отвечает на вопрос следующим образом: подготавливая текст, необходимо продумать, что в отрывках менее существенно, а значит, можно сократить, какие следует сделать связки и переходы между событиями. Подбирая материал из хрестоматии, учитель должен провести его обработку: выбрать отрывок, адаптировать его, сократить цитату, разумеется, без ущерба для художественной выразительности и исторической правды. Если поэтический материал предназначен для использования в качестве документа, то учитель составит к нему вопросы, позволяющие организовать разбор содержания и сделать обобщения. Может быть, некоторые отрывки придется размножить, чтобы раздать учащимся и провести по ним самостоятельную работу.

Перед тем, как остановиться на сюжете книги, учитель дает разъяснение об авторе, и если требуется, кратко рассказывает о содержании книги. Затем он предлагает ученикам вопросы и задания, а после чтения отрывка проводит по ним беседу. Материал художественного произведения в дальнейшем используется при повторении и проверке знаний учащихся [13].

В старших классах с большей глубиной может быть проведен и разбор произведения, его толкование. Эта работа осуществляется на уроках в тех случаях, когда привлекаемое произведение от-

ражает сложные для учащихся явления, представляет собой не простое описание или повествование о событиях, а поэтическое или даже философское обобщение явлений общественной жизни или по своему содержанию требует анализа, обобщения, сравнения ряда изучаемых исторических фактов.

Разбор произведений проводится либо методом комментированного чтения, когда разбор ведет сам учитель, изредка привлекая класс путем постановки вопросов, либо методом развернутой беседы. Учитель прочитывает вслух разбираемое произведение, а затем ведет его анализ по частям, еще раз читая небольшие абзацы (или даже отдельные фразы), нуждающиеся в объяснении и анализе, и ставя вопросы.

А.А. Вагин предлагает методику построения всего урока целиком на произведении художественной литературы. Такой метод оправдывает себя в тех случаях, когда основной целью урока является нравственно-эмоциональное воздействие на учащихся силой исторических фактов, создание ярких эмоционально окрашенных образов и закрепление их в сознании учащихся [1].

М.Т. Студеникин предлагает способ применения книги на уроках истории учащимися. Прежде всего, это чтение на уроке отрывков книги как источника исторических знаний. От ученика требуется интонационная выразительность, средний темп чтения, изменение силы звука во избежание монотонности. Сложные места читают более медленно, с паузами, они нужны для логического расчленения и осмысления материала слушателями.

Работа с исторической беллетристикой проводится на всем протяжении обучения, поэтому желательно подготовить для школьников памятки по работе с художественными книгами. Возможны следующие варианты памяток.

Памятка, разработанная М.Т. Студеникиным, выглядит следующим образом:

1. Читай книгу с карандашом в руке, если книга твоя собственная. Аккуратно делай пометки на полях в тех местах, которые тебя заинтересовали или вызвали вопросы.

2. Старайся читать бегло, но внимательно.

3. Прочитав книгу, подумай над ее основными идеями, над описанными в ней событиями, фактами.

4. Сделай записи о том, что показалось особенно важным в прочитанной книге, об ее основных достоинствах и недостатках.

Какие виды деятельности можно предложить ученикам? Возможен анализ исторического произведения на соответствие исторической действительности, рецензия, самостоятельный подбор примеров из текста, составление аннотации. Для составления аннотации М.Т. Студеникиным была разработана памятка, в ней школьникам предлагается учитывать следующее [13]:

1. Эпоха (период), событие (явление), отраженные в произведении.

2. Наиболее важные и яркие события произведения.

3. Исторические и типические персонажи и коллизии, происходившие ними.

4. Отношение автора к описываемым событиям и героям.

5. Каково твое собственное мнение о книге? Каковы, на твой взгляд, художественные достоинства книги?

6. Что узнает читатель из произведения?

Н.Г. Дайри предлагает следующие вопросы, направленные на общую оценку книги:

1. Какую историческую эпоху описывает автор?

2. Лежит ли в основе книги правильное, научное понимание эпохи, развития общества?

3. На стороне каких классов, социальных групп симпатии автора?

При этом Н.Г. Дайри отмечает, что большая часть вопросов должна вызывать личную оценку того, с чем познакомился учащийся, сами вопросы должны быть конкретными, подготовленными для каждой книги, а иногда и индивидуально для того или иного учащегося. В одних случаях они могут указывать лишь общее направление для оценки, например: «Что особенно понравилось в книге? Какие мысли вызвало чтение книги?», а в других – ставить определенные существенные проблемы, например: «Правильно ли изображены такие-то исторические лица? Каковы характерные, главные черты таких-то лиц? Понимали ли они историческую обстановку, потребности, перспективы развития страны? Правильно ли поступило то или иное лицо? Каковы основные противоречия изображаемой эпохи, в действиях каких лиц и как они проявляются? [6, с. 352].

Необходимо отметить, что приведенная памятка соответствует марксистско-формационному подходу к изучению истории, а значит, может быть использована в современной школе с ограничениями.

Н.Г. Дайри предлагает и другую методику работы. Например: а) индивидуальные и групповые беседы о книге, б) обсуждение ее на уроке и вне урока в том случае, если ее в короткий срок прочли многие учащиеся класса, в) требование использовать в ответах содержание той или иной книги, прочитанной учащимся, г) записывание в специальной тетради некоторых фактов, особо понравившихся мыслей, выражений, собственных размышлений, возникших в связи с прочитанным [6, с. 355].

Историческая беллетристика может быть использована не только в качестве инструмента познания. Е.Е. Вяземский и О.Ю. Стрелова подчеркивают возможность привлечения художественных текстов на урок истории для реализации личностных результатов. Исторические произведения, по мнению методистов, целесообразно привлекать на урок не только с целью реализации обучающих и развивающих целей, но также и для реализации целей воспитательных (достижение личностных результатов). Значение художественных произведений в нравственном воспитании учащихся велико, подчеркивают авторы, школьники переносят себя на место героев художественной литературы, сопереживают им, развивая собственную эмоциональную сферу. Так, например, на уроках следует поднимать вопросы нравственности, дружбы, долга, порядочности, достоинства и др. В процессе восприятия этой информации формируется личностное, эмоциональное отношение к прошлому, пробуждается чувство восторга, гордости, уважения к трудам и поступкам одних людей, антипатии – к поведению других. Школьники видят образцы гражданской доблести и патриотизма, гуманности и нравственной добродетели или, наоборот, человеческой жестокости, религиозной и национальной нетерпимости [3, с. 213].

Эта же идея находит отражение и на страницах трудов А.А. Вагина. Он подчеркивает, что художественный образ, отличаясь особой эмоциональной насыщенностью, не только повышает эмоциональное воздействие рассказа учителя, но и воспитывает у учащихся определенное отношение к изучаемым историче-

ским явлениям, возбуждая сочувствие, восхищение, негодование, ненависть.

Тем не менее, художественный образ, будучи полифункциональным, воздействует на все стороны личности учащегося – на его ум, чувства, волю, поведение. Отсюда вытекает исключительная сила нравственного воздействия образа, и достигается она предельной конкретностью, т. е. этические нормы и идеи выражаются не в отвлеченных формулировках, а в ярких образах, действующих персонажах, конкретных жизненных ситуациях, служащих живым примером. Историческая беллетристика содержит ценнейший материал для утверждения в сознании учащихся нравственных, морально-этических принципов, сформулированных в моральном кодексе человека [1].

Кроме того, историческая беллетристика является средством эстетического воспитания. Только подлинно художественный образ способен оказать эстетическое воздействие на учащихся, поэтому одним из определяющих моментов в отборе материала является его высокая художественная ценность. Историческая беллетристика воспитывает литературный вкус учащихся, является носителем гедонистической функции, а также формирует ценностное отношение к искусству.

Анализ современных школьных УМК по истории и технологических карт уроков для старших классов демонстрирует почти полное отсутствие организованных форм работы с исторической беллетристикой [2; 9]. Однако анализ научной и методической литературы показывает, что историческая беллетристика имеет огромный потенциал использования для решения всех задач обучения как на уроке, так и во внеурочной, самостоятельной работе [1; 6].

Отсутствие форм работы с беллетристикой в учебниках и технологических картах уроков имеет, на наш взгляд, следующие причины.

Во-первых, историческая беллетристика – вспомогательный исторический источник; средство, а не цель изучения исторических событий. Во-вторых, если УМК не предоставляет готовые художественные тексты, это необходимо сделать самому учителю. Но отбор готовых произведений для урока – трудоемкий процесс, который отнимает большое количество времени, которого у учи-

теля, в связи с большой нагрузкой, зачастую не хватает. В-третьих, в условиях нехватки времени учитель мог бы воспользоваться готовой методической разработкой урока, но поиск таковых в пространстве Интернета оказался безрезультатным, разработки уроков с включением исторической беллетристики встречаются только в форме интегрированных уроков истории и литературы, что не всегда соответствует целям и задачам конкретного урока. Методические журналы («Преподавание истории в школе», «Преподавание истории и обществознания в школе»), исходя из анализа их содержания с начала 2000-х гг., предоставляют только несколько разработок уроков с использованием исторической беллетристики, остальные статьи обосновывают исключительно теоретический подход к проблеме. В советский период и на рубеже 1990-х гг. отечественные авторы составляли хрестоматии и книги для чтения, куда включали тексты научно-популярного характера, литературные памятники эпохи и изредка историческую беллетристику. Таких хрестоматий и книг для чтения (которые, к слову, не переиздаются) очень мало, тексты во многом подбирались исходя из идеологических позиций, в самих книгах были собраны исключительно тексты, система вопросов и заданий отсутствовала [2; 9]. Таким образом, если учитель проявляет инициативу использовать историческую беллетристику на уроках, то вся подготовка (поиск художественного произведения, подбор подходящих отрывков и разработка методики их использования) ложится целиком на его плечи. В связи с этим, представляется необходимой разработка методических рекомендаций для учителя по подбору произведений для старших классов, составлению вспомогательного списка литературы, подготовке фрагментов текстов и системы вопросов и заданий к ним.

Первый этап подготовки к уроку с использованием исторической беллетристики – отбор произведений.

Отбор произведений исторической беллетристики для урока, на наш взгляд, должен осуществляться по следующим критериям:

- 1) Время и место действия в произведении соответствуют изучаемому периоду и государству.
- 2) Автор произведения – не современник описываемых событий.
- 3) Автор произведения при подготовке к написанию книги использовал исторические источники и научную литературу.

4) Описываемые в произведении события соответствуют или частично соответствуют историческим реалиям.

5) Произведение соответствует возрастным и психологическим особенностям старшеклассников, затрагивает личностно-значимые для них вопросы.

6) Фрагмент, выбранный для работы на уроке, соответствует целям и задачам урока.

7) Произведение обладает художественной ценностью, способно развивать эмоциональную сферу школьников, их эстетические вкусы.

8) Произведение обладает несомненным воспитательным потенциалом, на его основе можно формировать ценностные отношения.

9) Произведение можно рекомендовать для внеклассного, самостоятельного прочтения, не ограничиваясь знакомством с фрагментом на уроке.

10) На основе фрагмента произведения можно разработать систему вопросов и заданий, которая способна реализовывать познавательные и развивающие задачи обучения.

Соответствие произведения всем вышеназванным критериям значительно усложняет его поиск среди объема всей литературы исторического содержания. Тем не менее, в случае соответствия произведений критериям, его смело можно использовать на уроке истории в школе.

Далее возникает закономерный вопрос: где искать такое произведение? Во-первых, школьная библиотека предоставляет большой выбор соответствующих возрасту произведений, среди которых можно подобрать наиболее подходящее. Во-вторых, городские детские библиотеки выполняют ту же функцию, но с большим ассортиментом книг. Наконец, личная библиотека учителя может быть полезной в поиске исторической беллетристики. Профессиональный стандарт педагога требует знания качественных информационных источников своего предмета, включая литературные тексты и экранизации, поэтому практикующий педагог априори должен знать основной перечень произведений художественной литературы, который можно использовать на уроке. Кроме того, учебные планы некоторых педагогических вузов

(например, ВГСПУ) предусматривают чтение студентам таких курсов, как «Историческая беллетристика в обучении истории».

Поиск произведений можно осуществлять и в интернете, на этом пути могут помочь следующие сайты:

1) Сайт Всемирная история (<http://historic.ru>). Здесь можно найти большое количество подборок книг по истории научного содержания, однако есть и раздел «Исторические художественные произведения», где содержатся беллетристические произведения по истории Древнего мира (например, Воронкова Л.Ф. След огненной жизни; Воронкова Л.Ф. Герой Саламина; Говоров А.А. Алкамен – театральный мальчик).

2) На сайте <https://fantlab.ru/series4232> представлен внушительный перечень исторической беллетристики из серии «Золотая библиотека исторического романа». Перечень произведений скомпонован по тематическому и хронологическому принципу, например: тематическая группа «Белое движение», «Романовы. Династии в романах», «Сподвижники и фавориты», «Рюриковичи» и др.

Здесь же можно найти информационные карточки для других исторических произведений, например, серия «Издательский проект “Великие”», предполагающий издание серий историко-биографических романов зарубежных и отечественных авторов. Первыми открылись серии: «Великие властители» (с 1996 г.), «Великие ученые» и «Великие авантюристы». Еще одной серией является проект «Россия». Он представлял собой постоянно пополнявшийся с 1994 г. блок серий, включающих произведения русской исторической беллетристики. Проект был начат серией «Романовы. Династия в романах» (основана в 1994 г.), затем последовали «Рюриковичи» (с 1994 г.), «Смутное время» (с 1995 г.), «Сподвижники и фавориты» (с 1996 г.), «Русские полководцы» (с 1996 г.), «Русские писатели» и «Россия. История в романах» (с 1996 г.).

Образцы исторической беллетристики можно найти и в серии «Библиотека исторического, авантурного и приключенческого романа», куда входят такие произведения, как «Таверна в Детфорде» Николаса Элдера Берри (о «Великом посольстве» Петра I в Европу), «Лучшие годы короля Карла II», «Волчье Логово» Стэнли Джона Уаймена и др.

Еще одной книжной серией, выпускающей произведения исторической беллетристики как отечественных, так и зарубежных авторов, является серия «Исторический роман. Классика», куда входят такие произведения, как «Я, Клавдий» Р. Грейвза, «Крестоносцы» Г. Сенкевича, «Маска Апполона» М. Рено, «Фараон» К. Эссекс и др.

3) Сайт Библиотека исторического романа ([http://publ.lib.ru/-ARCHIVES/B/"Biblioteka_istoricheskogo_romana"/_Biblioteka_istoricheskogo_romana".html](http://publ.lib.ru/-ARCHIVES/B/)). Серия, выходявшая с 1961 по 1972 гг., включает в себя произведения авторов союзных республик и зарубежных авторов (например, Опильский Ю. «Сумерки», Перес Гальдос Б. «Двор Карла IV. Сарагоса», Рисаль Х. «Флибустьеры» и др.). Несомненным достоинством сайта является возможность загрузить книги онлайн в формате doc, djvu.

Таким образом, существует немалое количество произведений исторической беллетристики, из которых учитель может выбирать подходящие по тематике и соответствующие целям урока фрагменты.

Наиболее сложная часть при подготовке урока с включением исторической беллетристики – это непосредственно выбор *фрагмента* и разработка методики его использования. Урок может быть целиком построен на «обыгрывании» фрагмента или целой книги, иллюстрировать один или несколько пунктов параграфа. Наиболее целесообразным представляется последний вариант. Важно помнить, что материал пункта/параграфа должен соответствовать в большей степени уровню представлений, если опираться на структуру исторического знания.

Так, например, можно предложить следующий вариант работы для 10 класса по теме «Вторая Мировая война» на основе романа М. Ондатже «Английский пациент» [12, с. 92]. Предложенный вариант работы построен по учебнику для 10 класса авторства А.О. Сороко-Цюпа, указанная тема, пункт: «Боевые действия в Северной Африке и на Итальянском фронте». Методика работы должна быть выстроена следующим образом. Учитель знакомит учеников с кратким (в 1-3 предложения) сюжетом книги, делая смысловую подводку к фрагменту и к изучаемой теме: *«После подписания Италией перемирия в 1943 г. на ее южных территориях сосредоточились войска и госпитали союзнической армии.*

Героиня романа М. Ондатже – военная медсестра Ханна – ухаживает за своим единственным пациентом на разрушенной в ходе боев итальянской вилле. Для нее война закончилась, но навсегда осталась в памяти. Прочитайте фрагмент романа и будьте готовы ответить на вопросы».

Ученики читают сокращенный фрагмент главы III «А может, стану я огнем», после чего им предлагается ответить на ряд вопросов по тексту, с привлечением уже имеющихся исторических знаний по теме. Например:

1. Почему автор называет 1943–1944 гг. для Италии последней средневековой войной? Какие события позволяют об этом говорить? (вопрос направлен на формирование знаниевого компонента).

2. Какие сражения на итальянском фронте упоминает автор? (формирование знаний); Используя учебник и ресурсы интернета, выясните, каковы были результаты этих сражений.

3. На примере военной медсестры Ханны опишите, как война повлияла на мироощущение людей (формирование ценностного отношения к человеческой жизни на когнитивном уровне).

Таким образом, мы видим, что приведенный фрагмент исторической беллетристики может быть органично вплетен в канву урока и использован для решения всех задач урока.

Помимо этого, историческая беллетристика может стать средством организации повторения по теме/разделу. Так, например, можно предложить фрагмент произведения современной британской романистки Ф. Грегори «Другая королева» для организации повторения по теме «Религия и церковь в начале Нового времени» по учебнику В.И. Уколовой и А.В. Ревякина. Произведение рассказывает, главным образом, о противостоянии шотландской королевы-католички М. Стюарт и протестантки Елизаветы I, уделяя внимание быту, нравам и мировоззрению английских протестантов. В предлагаемом школьникам фрагменте английская протестантка рассказывает историю своей жизни в период реформации и контрреформации в Англии [5]. Школьникам предлагается прочитать фрагмент и ответить на вопрос: *каковы основные черты религиозного мировоззрения протестантов; чем учение протестантов отличается от кальвинизма?*

Таким образом, приведенная методика использования исторической беллетристики позволяет применить произведения в качестве средства повторения и обобщения материала.

Историческая беллетристика имеет потенциал использования при организации проектной деятельности школьников. В соответствии с новыми стандартами образования, каждый старшеклассник в течение 10-11 класса, независимо от уровня подготовки, должен выполнить проектную работу по любой из школьных дисциплин. История дает богатый фактический материал, а значит и разнообразие тем для проектной деятельности. В качестве таковых, с использованием исторической беллетристики, можно предложить следующие темы:

1. Сравните трактовки образов английского короля Ричарда III в научной монографии (на выбор: Хэммонд Р. «Битва при Босуорте»; Браун Е. «Ричард III и его время. Роковой король эпохи войн Роз»; Устинов В.Г. «Ричард III»), художественном произведении (на выбор: Грегори Ф. «Белая королева»; Стивенсон Р.Л. «Черная стрела»; Тэй Дж. «Дитя времени») и кино (на выбор: т/с «Белая королева», 2013, реж. К. Тиг, Дж. Кент, Дж. Пэйн; т/с «Пустая корона: Война Роз», 2016, реж. Р.Г. улд и др.; «Ричард III», 1995, реж. Р. Лонкрейн).

2. Отражение событий Второй Мировой войны в зеркале зарубежной литературы (на примере произведений: Ондатже М. «Английский пациент»; «В шкуре льва»; Маккалоу К. «Поющие в терновнике» (ч. 5); Литтел Дж. «Благоволительницы»; Бойн Дж. «Мальчик в полосатой пижаме», Зусак М. «Книжный вор» и др.).

Историческая беллетристика может быть включена в урок в виде краткой или пространной цитаты, описания внешности/характера исторического лица, как описание места и времени действия тех или иных событий.

Одним из самых простых приемов работы с исторической беллетристикой является включение цитаты в рассказ учителя. Например, начать тему о первых Тюдорах учитель может следующим образом: «О начале эпохи Тюдоров Уильям Шекспир писал так: “Зима тревоги нашей позади”. Как вы думаете, что имел в виду знаменитый драматург?». В данном случае цитата становится частью проблемного вопроса к уроку. Начать можно и по-другому: «О начале эпохи Тюдоров Уильям Шекспир писал так:

“Зима тревоги нашей позади”. И действительно, в 1485 г. с победой Генриха Тюдора при Босуорте для Англии началась новая, золотая эпоха стабильности и процветания. Зима бесконечной тревоги междоусобной войны действительно осталась позади».

Историческая беллетристика дает замечательные образцы художественных описаний внешности исторических персоналий, а также их характеров.

Например, при изучении темы «Политическое развитие государств на Западе и Востоке в Новое время» затрагивается такая историческая личность, как Генрих VIII. В учебниках, как правило, информационная справка о нем сопровождается портретом. Чтобы расширить представления учащихся о Генрихе VIII и о его характере, создать яркий колоритный образ, можно обратиться к отрывку из романа Майлз Р. «Я, Елизавета», где есть описание Генриха VIII глазами его дочери Елизаветы [11]. После прочтения/рассказа наизусть учителем небольшого отрывка целесообразно задать учащимся вопрос: «Какими качествами характера обладал Генрих VIII? Как вы думаете, какими качествами характера должен обладать любой король?». Таким образом, отрывок формирует исторические представления о Генрихе VIII и ценностные отношения к поступкам правителей.

При изучении этой же темы можно использовать отрывок из романа Мэнтелл Х. «Волчий зал», повествующий о тюдоровских временах, с целью создать картинное представление о внешности государственного чиновника, приближенного короля Генриха VIII – Томаса Кромвеля. Целесообразно перед чтением вывесить портрет Томаса Кромвеля на доску (вывести на экран) и поставить перед учениками вопрос: «Сейчас я прочитаю фрагмент из исторического романа Мэнтелл Х. “Волчий зал”, повествующего о времени правления короля Генриха VIII в Англии, и в большей степени о приближенном короля – Томасе Кромвеле. Ваша задача – внимательно прослушать и сказать, совпадает ли описание внешности Томаса Кромвеля с его прижизненным изображением» [10].

Данное задание направлено на формирование умения сравнивать разные виды информации, а сам художественный фрагмент дает красочное, живое описание одного из важнейших государственных деятелей тюдоровской эпохи.

Важно отметить, что все подобранные фрагменты исторической беллетристики необходимо сохранять в личном портфолио или методической копилке учителя. С течением времени методическая копилка пополняется разнообразными разработками, списком литературы, вопросами и заданиями, связанными с исторической беллетристикой, отдельными адаптированными фрагментами. Уже готовые разработки можно использовать повторно в других классах, а если у учителя уже имеются готовые разработки, это значительно облегчает работу и экономит время.

Таким образом, были рассмотрены методические рекомендации по использованию исторической беллетристики на уроках истории в старших классах, были составлены рекомендации и критерии по отбору текстов, предложен список интернет-ресурсов с подборками исторических беллетристических романов, а также предложены варианты использования исторической беллетристики в контексте конкретных школьных уроков.

Литература

1. Вагин А.А. Методика преподавания истории в средней школе. М.: Просвещение, 1968. 296 с.
2. Всеобщая история. Новейшая история. 10 класс: Учебник для общеобразоват. организаций / О.С. Сороко-Цюпа, А.О. Сороко-Цюпа; под ред. А.А. Искендерова. М.: Просвещение, 2018. 304 с.
3. Вяземский Е.Е., Стрелова О.Ю. Теория и методика преподавания истории. М.: Владос-Пресс, 2003. 384 с.
4. Гиппенрейтер Ю. Б. Введение в общую психологию. Курс лекций. М.: АСТ, 2008. 352 с.
5. Грегори Ф. Другая королева. М.: Эксмо, 2016. 480 с.
6. Дайри Н.Г. Обучение истории в старших классах средней школы. Познавательная активность учащихся и эффективность обучения. М.: Просвещение, 1966. 438 с.
7. Ежова., И.М. Лебедева., А.А. Дружкова и др. Методика преподавания истории в средней школе. М.: Просвещение, 1986. 272 с.
8. Ефимова Н.С. Основы общей психологии. М.: ИД «ФОРУМ»: ИНФРА-М, 2013. 288 с.
9. История России. 10 класс: Учебник для общеобразоват. Организаций: В 3 ч./ М.М. Горинов, А.А. Данилов, М.Ю. Моруков и др.; под ред. А.В. Торкунова. М.: Просвещение, 2016. Ч. 3. 160 с.
10. Мантелл Х. Волчий зал. М.: АСТ, 2011. 672 с.
11. Майлз Р. Я – Елизавета. М.: Эксмо, 2012. 704 с.

12. Ондатже М. Английский пациент. М.: Независимая газета, 2017. 416 с.
13. Студеникин М.Т. Методика преподавания истории в школе. М.: Владос, 2000. 240 с.

ГЛАВА 3

С.С. Бытко

ИЗ ОПЫТА РЕАЛИЗАЦИИ УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ЧЕРЕЗ РАБОТУ ШКОЛЬНОГО ИСТОРИЧЕСКОГО МУЗЕЯ

S.S. Bytko

EXPERIENCE IN IMPLEMENTING TRAINING AND RESEARCH ACTIVITIES OF STUDENTS THROUGH THE SCHOOL HISTORICAL MUSEUM

Аннотация. В главе предпринимается попытка анализа накопленного автором педагогического опыта в сфере организации учебно-исследовательской деятельности обучающихся 5–11 классов. Систематизируются используемые образовательные приемы, эффективно влияющие на результаты учебно-исследовательской деятельности школьников. Автор выявляет ключевые факторы, способствующие достижению положительных педагогических результатов. Исследователь предлагает авторскую технологию организации научной деятельности обучающихся, основанную на интеграции урочной и внеурочной форм работы.

Ключевые слова: образовательная технология; музей; учебное исследование; история.

Abstract. The paper attempts to analyze the author's accumulated pedagogical experience in the field of organization of educational and research activities of students in grades 5-11. The author systematizes the used educational techniques. The article discusses their effectiveness and impact on the results of educational and research activities of schoolchildren. The author identifies the key factors that contribute to achieving positive pedagogical results. The researcher offers the author's technology for organizing scientific activities of students, based on the integration of regular and extracurricular forms of work.

Key words: educational technology; museum; educational research; history.

Система российского школьного образования в настоящее время переживает период модернизации и коренного обновления.

Системно-деятельностный подход, лежащий в основе современного образования, подчеркивает необходимость самостоятельности обучающегося в овладении универсальными учебными действиями. В условиях возрастания объема информации следует понимать, что обучение в школе должно носить личностно ориентированный характер, учитывать индивидуальные потребности, способности и особенности обучающегося [1, с. 75]. Большое значение отводится умению школьника грамотно планировать свою учебную деятельность.

Именно организация исследовательской деятельности в школе может создать условия для достижения поставленных перед современным образованием задач, так как учебное исследование:

- 1) поддерживает мотивационно-смысловую составляющую жизни обучающихся, которая реализуется через самостоятельный познавательный поиск;

- 2) дает возможность обучающимся освоить умение оперировать гипотезами как отличительным инструментом познания;

- 3) помогает приобрести опыт решения интеллектуальных задач на основе мысленного построения различных предположений и их последующей проверки [2, с. 301].

Федеральный государственный образовательный стандарт уделяет особое внимание исследовательской деятельности на всех уровнях школьного образования, поскольку исследовательский поиск обладает мощным ресурсом в формировании универсальных учебных действий (личностных, регулятивных, познавательных, коммуникативных) [5].

Используемая нами технология организации исследовательской деятельности обучающихся соответствует стратегическим ориентирам развития образования в ХМАО – Югре, в частности – Закону «Об образовании в ХМАО – Югре» от 01.07.2013 г. В рамках исполнения данного закона предполагается:

1. Применение инновационных технологий в рамках осуществления учебного процесса.

2. Педагогическая поддержка обучающихся, проявляющих выдающиеся способности.

3. Обеспечение взаимодействия учителя с законными представителями обучающегося, направленного на улучшение результатов образовательной деятельности.

В рамках реализации требований Примерной основной образовательной программы обеспечивается формирование предметных результатов обучения:

1. Формирование базовых исторических знаний.
2. Выработка умения искать, анализировать, систематизировать и оценивать информацию.
3. Формирование навыков работы с различными типами исторических источников.

Технология учитывает особенности обучающихся 5–11 классов (психологические и возрастные). В ходе выполнения учебных задач образовательный процесс адаптируется к избирательности внимания, присущей подросткам. Принимается во внимание особая критичность восприятия обучающимися новой информации. Склонность подростков 12–17 лет к отстаиванию собственного мнения используется в ходе образовательного процесса. Учитывается потребность обучающихся в самореализации, самовыражении, самостоятельной деятельности.

Метод учебно-исследовательской деятельности обладает широкими возможностями для формирования универсальных учебных действий, необходимых для успешной учебной деятельности и реализации личности во внешкольной жизни:

- 1) рефлексия деятельности (связана с умением осознать цель деятельности, поставить задачи и выбрать наилучшие пути их реализации);
- 2) поисковые действия (предполагают умение осознавать недостаток необходимой информации и участвовать в ее поиске, самостоятельно выдвигать идеи, привлекая знания из различных областей; генерировать гипотезы и устанавливать причинно-следственные связи);
- 3) коммуникативные действия (связаны с умением устанавливать учебное сотрудничество с другими обучающимися, педагогами и специалистами за пределами учебного заведения; вступать в конструктивный диалог, задавать вопросы, отстаивать собственную позицию и находить компромисс) [4, с. 14; 7, с. 77].

Одним из эффективных средств внедрения исследовательского метода в школьную жизнь следует считать вовлечение обучающихся в работу школьного исторического музея. Музей выполняет в образовательной системе следующие традиционные функ-

ции: воспитательную, учебную, учебно-исследовательскую, досуговую, презентативную, эстетическую, коммуникативную. Собрание экспонатов музея достаточно разнообразно и включает целый ряд коллекций: нумизматическую, эпистолярную, документальную, археологическую, филателистическую, книжную, краеведческую.

Обширные эпистолярные, документальные и книжные собрания позволяют реализовывать на базе музея разнообразные учебные, социальные и исследовательские проекты, связанные с историей России, краеведением и даже всеобщей историей. Задачей педагога, организующего исследовательскую деятельность на базе школьного исторического музея, является вовлечение музейных фондов в деятельность школьников [6, с. 100].

В связи с вышеизложенным, целью представленного исследования становится внедрение учебно-исследовательского метода в образовательную практику обучающихся 5–11 классов посредством организации исследовательской деятельности в рамках работы школьного исторического музея. При этом должны быть реализованы следующие задачи:

- 1) формирование активной, самостоятельной и инициативной позиции обучающегося;
- 2) формирование у обучающихся способов деятельности: планирование, рефлексия, коррекция;
- 3) создание благоприятных условий для самообразования и саморазвития обучающихся;
- 4) реализация принципа связи обучения с жизнью;
- 5) обеспечение условий, учитывающих индивидуальность обучающихся.

Следует указать на специфические признаки, характерные для исследовательской деятельности школьников:

- включение школьника в исследовательскую деятельность должно быть добровольным и основываться на его познавательном интересе;
- необходимость совмещения исследовательской деятельности со специальными занятиями по формированию учебных умений;
- наблюдение за всеми этапами проведения и результатами деятельности со стороны педагога;

– внедрение результатов, полученных в результате работы над исследованием в повседневную учебную деятельность обучающихся.

Также выделим условия, необходимые для эффективного формирования исследовательских умений обучающихся:

– целенаправленность и систематичность. Консультации с педагогом должны быть заблаговременно назначены на определенное время не реже 1 раза в неделю. Должен поддерживаться выдержанный темп работы с регулярной проверкой достигнутых обучающимся результатов. Публичная презентация учеником результатов своей работы и ее публичное обсуждение в рамках классно-урочных занятий должны происходить не реже 1 раза в учебную четверть;

– мотивированность. Задачей педагога становится подвести обучающихся к осознанию значимости и перспективности реализуемой им деятельности; указать на возможность раскрытия собственных талантов и возможностей;

– творческая атмосфера. Педагог должен способствовать созданию творческой атмосферы при работе над исследованием, поддерживать интерес учащихся к реализуемой деятельности, поощрять творческие порывы обучающихся и их стремление к учебному поиску;

– учебное сотрудничество. Задачей учителя становится организация продуктивного взаимодействия с классным руководителем обучающегося и его родителями. Всем участникам образовательного процесса необходимо сообщать об учебных достижениях школьника и возникающих проблемах. От всех участников при этом требуется поощрение обучающегося за достигнутые успехи и слаженная работа по ликвидации выявленных проблем;

– возможность ошибки. Важно, чтобы обучающийся не боялся допустить ошибку. Педагог, в свою очередь, должен воздерживаться от излишней критики. Напомним, что задачей исследовательской деятельности является не достижение безупречных результатов, а развитие у обучающихся универсальных учебных действий;

– личность педагога. Для развития творческих и исследовательских способностей обучающихся учитель должен стремиться к созданию доброжелательной и креативной рабочей обстановки.

Также от него требуется владение широким объемом учебных действий, позволяющих анализировать и корректировать полученные обучающимися результаты исследовательской деятельности;

– учет возрастных особенностей. Овладение учебными и исследовательскими навыками должно осуществляться на доступном для восприятия обучающихся уровне и учитывать их психологические и физические возможности. В этой связи важно использование адекватных, с методической точки зрения, средств обучения. В не меньшей степени следует уделить внимание необходимой адаптации научных понятий к возрасту обучающихся.

Одной из наиболее эффективных форм организации исследовательской деятельности в школе становится совмещение классно-урочной работы с внеурочной деятельностью обучающихся [3, с. 375]. При этом на внеурочном этапе происходит непосредственное написание текста исследования, в то время как в рамках классных заданий эффективным представляется проведение коррекционной и рефлексивной деятельности (см. табл. 1).

Таблица 1

Этапы организации исследовательской деятельности обучающихся

Этап исследования	Содержание деятельности	Форма проведения
Выбор темы исследования	Обучающийся знакомится с многообразием направлений и форм реализации учебных исследований. Происходит выбор наиболее перспективной и занимательной темы	Классно-урочная
Постановка цели и задач	Под наблюдением педагога обучающийся определяет цель исследования. Отталкиваясь от нее, определяются задачи, выполнение которых способствует достижению цели	Классно-урочная / Внеурочная
Поиск информации	Обучающийся под руководством педагога осуществляет отбор необходимых для реализации исследования источников информации, осуществляет поиск социальных партнеров	Классно-урочная / Внеурочная
Создание «продукта»	Обучающийся составляет текст исследования и создает презентацию, на каждом этапе согласовывая полученные результаты с руководителем	Внеурочная

Представление результатов	Обучающийся представляет результаты в рамках работы объединения дополнительного образования «Поиск», созданного при «Музее трудовой и боевой славы». Позднее исследовательская работа представляется на уроках истории более широкой аудитории. На каждом этапе обучающийся прислушивается к критике и анализирует выявленные недостатки работы	Класно-урочная / Внеурочная
Коррекция исследования	На основе проведенной рефлексии обучающийся при участии педагога исправляет выявленные недостатки, расширяет или сужает границы исследования, пересматривает полученные результаты	Внеурочная
Публикация материалов	Обучающийся представляет окончательные результаты своей работы на конкурсах муниципального, регионального и всероссийского уровня	Внеурочная

Следует выделить условия, необходимые для вовлечение школьного музейного собрания в исследовательскую деятельность обучающихся на регулярной основе:

1. Организация взаимодействия музея со внутришкольными и внешкольными объединениями культуры и образования. Данное условие позволит вовлечь обучающихся в широкую социальную среду и мотивировать их к участию исследовательской деятельности, развить их кругозор, познакомить с деятелями культуры и образования, которые могли бы посодействовать школьникам в их учебном поиске, открыть новые источники для получения информации и пути реализации поставленных целей (см. схему 1).

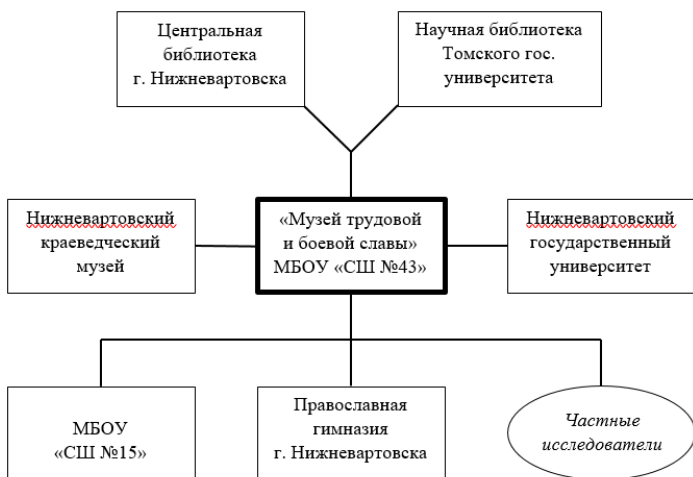


Рис. 1. Взаимодействие школьного исторического музея с внешними объединениями культуры и образования

2. Представление полученных результатов на внутришкольном и внешкольном уровне. Данное условие необходимо для успешной рефлексии и коррекции результатов исследования, проводившегося на базе школьного музея. Прежде чем выходить на муниципальный и более высокие уровни, необходимо представить результаты работы на нескольких внутришкольных уровнях (см. табл. 2).

Таблица 2

Представление результатов исследовательской деятельности обучающихся

Внутришкольный этап	
1. Объединение дополнительного образования	Представление результатов происходит в рамках работы объединений дополнительного образования, существующих на базе школы, в присутствии обучающихся, также занятых исследовательской деятельностью в других областях исторического знания
2. Уроки истории России	На данном этапе обучающийся знакомит с результатами исследования более широкий круг слушателей. На представление опыта, как правило, отводится фрагмент урока истории

3. Методическое объединение учителей истории и обществознания	Более глубокую оценку выполненному учебному исследованию дают преподаватели истории. Для этого обучающийся раз в полугодие приглашается на заседание методического объединения
4. Школьный конкурс исследований	Окончательную рефлексию и коррекцию результатов обучающийся осуществляет по результатам организуемого в IV учебной четверти конкурса школьных исследований. Конкурс служит цели подготовить обучающегося к представлению своего опыта на внешкольном уровне и проходит в непосредственном присутствии директора школы
Внешкольный этап	
1. Фестиваль проектных и исследовательских работ	В рамках внедрения исследовательской деятельности в образовательный процесс школы к участию в конкурсе по направлению «История» рекомендуется на менее 3-х участников из числа обучающихся школы
2. Слёт научных обществ обучающихся	По результатам внутришкольного смотра исследовательских проектов рекомендуется ежегодно не менее 2-х обучающихся к участию в конкурсе по направлению «История. Краеведение. Обществознание».
3. Ежегодная конференция местного университета	Наиболее значительным испытанием для обучающихся становится представление своего опыта в рамках работы университетских конференций. Обучающимся рекомендуются пути дальнейшего развития их поисковой деятельности, представляется возможность узнать и обсудить актуальные для современного образования исследования
4. Заочное участие в иногородних конференциях	Кроме участия в конкурсах муниципального, регионального и всероссийского уровней приветствуется публикация результатов исследовательской деятельности. С этой целью предпочтительным представляется заочное участие в иногородних конференциях гуманитарной направленности

Финансовое обеспечение представленной программы предполагает:

- использование технических средств (компьютер, мультимедийный проектор, сеть Интернет, фотоаппарат);
- закупку канцелярских принадлежностей;
- приобретение книг (бумажных и электронных);
- приобретение дополнительных материалов, обусловленных спецификой отдельных исследовательских работ.

Реализация исследовательской деятельности обучающихся через работу школьного исторического музея представляется достаточно перспективной педагогической инициативой и может быть рекомендована для внедрения в практику образовательных организаций. Следует отметить, что разработанная программа также достаточно универсальна и после некоторой доработки может использоваться школами, имеющими музеи географического, биологического, информационного профиля.

Литература

1. Алексеева Л.В. О современных технологиях и методах обучения в школьном историческом образовании // Актуальные проблемы гуманитарных наук: Материалы регион. науч.-практич. конф. Нижневартовск: Изд-во НВГУ, 2019. С. 75–77.
2. Букреева И.А., Евченко Н.А. Проектная деятельность школьников как один из методов формирования ключевых компетенций // Молодой ученый. 2012. № 8. С. 309–312.
3. Бытко С.С. Об использовании научных работ в проектно-исследовательской деятельности обучающихся: к постановке проблемы // Актуальные проблемы гуманитарных наук: Материалы науч.-исслед. семинара. Нижневартовск: Изд-во НВГУ, 2018. С. 374–376.
4. Залуцкая Г.Ф. Формирование проектных умений обучающихся как одно из условий профессиональной подготовки будущих специалистов // Молодой ученый. 2016. № 17.1. С. 12–16.
5. Лебедева О.В. Оценка эффективности проектной деятельности // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. 2014. № 3 (35). С. 190–196.
6. Мостякова Т.Н., Синюк О.А. Проектная работа в школьном историко-краеведческом музее «Патриот» // Исследователь / Researcher. 2014. № 1–2. С. 99–101.

7. Туркенов Т.К., Жапанова Р.Н. Формирование проектных умений школьников // Педагогика: традиции и инновации: Материалы VII Междунар. науч. конференции. Челябинск: Два комсомольца, 2016. С. 76–78.

РАЗДЕЛ 3

ПРЕПОДАВАНИЕ ИСТОРИИ В КОЛЛЕДЖАХ

ГЛАВА 1

Н.Л. Гарифуллина

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ КВЕСТ КАК ДЕЯТЕЛЬНОСТНАЯ ФОРМА ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ЗАНЯТИЯ В РАМКАХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС

N.L. Garifullina

EDUCATIVE QUEST AS A FORM OF ACTIVITY DURING CLASSES IN THE FRAMEWORK OF FSES IMPLEMENTATION

Аннотация. В данной главе раскрывается понятие «квест», которое как форма проведения занятия получает все более широкое распространение в сфере образования. Автор подчеркивает особенности поколения XXI века, которое уже не может представить себе жизнь без мобильного интернета, различных гаджетов и компьютерных игр. Автор убеждена, что для того, чтобы направить интерес студентов в нужное русло на учебном занятии, педагогу необходимо применять нестандартные формы обучения, в том числе квест-технологии. В качестве примера рассматривается собственный педагогический опыт по использованию в образовательном процессе колледжа квест-технологии. Приводятся примеры заданий квеста и результаты проведенного анкетирования среди его участников.

Ключевые слова: квест-технологии; образовательный квест; коммуникация.

Abstract. Children of 21st century generation can't imagine their life without mobile internet, gadgets and video games. How to steer students' attention on the right course? For this one need to wield and use nontypical forms of education (quest-technologies among other things) in modern teaching. The author reviews her own experience of quest-technologies usage.

Atricle provides examples of quest tasks and results of survey conducted among participants.

Key words: quest-technologies; educative quest; communication.

Развитие современного образования требует внедрения новейших форм, методов и технологий обучения. При реализации ФГОС ключевым условием является использование системно-деятельностного подхода в образовании, т. е. технологии деятельностного типа. Одной из таких технологий является квест-технология. Внедрение данной технологии в учебно-воспитательный процесс помогает студентам совершенствовать навыки поиска необходимой информации, ее дальнейшего системного анализа, умение профессионально решать поставленные задачи. При использовании предлагаемой технологии студенты также проходят полный цикл мотивации к учебной и познавательной деятельности.

«Квест» – приключенческая игра (англ. quest – поиски, adventure – приключение), требующая от игрока решения умственных задач для продвижения по сюжету. Сегодня квест у подростков ассоциируется с компьютерной игрой, в которой управляемый игроком герой продвигается по сюжету и взаимодействует с игровым миром посредством применения предметов, общения с другими персонажами и решения логических задач. Квест, кроме этого, еще и интеллектуально-экстремальный вид игр на улицах города и за его пределами; приключенческая игра, которая имеет сюжетную линию, для прохождения которой необходимо решить несколько логических задач.

В 1995 г. профессор образовательных технологий университета Сан-Диего Берни Додж использовал в своих работах понятие «квест» в качестве образовательной технологии. В этом случае образовательный квест – не просто игра, а дидактическая игра, которая содержит учебные задачи, период ограниченности во времени, правила, нацеленность на результат, определенные роли для студентов. В дальнейшем дополнил исследование квест-технологии его коллега профессор Томас Марч, который значительно детализировал сам термин «квест» как «вид справочно-ориентированной деятельности учащихся с использованием интернет-ресурсов» и представил ряд теоретических формулировок,

помогающих лучше понять особенности данной технологии, о чем пишут в своей статье Е.А. Игумнова и И.В. Радецкая [3].

Единого мнения в педагогике по вопросам квест-технологий пока не выработалось, однако существует ряд научных работ, связанных с изучением внедрения квест-технологии в образовательный процесс, в т. ч. и в России. К таким трудам можно отнести научные исследования М.В. Андреевой, Я.С. Быховского, Г.Л. Шаматовой и других.

По нашему мнению, наиболее точно представлена классификация квеста в следующих работах:

- классификация И.Н. Сокол, подробно рассматривающая все элементы проведения, реализации и содержания квестов согласно различным системным и инструментально-значимым признакам [6];

- классификация И.М. Дичковской, которая определяет квест по принципу педагогических технологий как «игровую форму взаимодействия педагога и учащихся, способствующую формированию (закреплению) необходимых знаний, умений и навыков для выполнения заданий, основываясь на компетентном выборе альтернативных вариантов через реализацию определенного сюжета» [2].

Урок-квест может быть организован в рамках одного или нескольких учебных занятий, а также в течение семестра и учебного года. Актуальность данных уроков заключается в необходимости формирования предметных, метапредметных, личностных компетенций студентов [4].

Образовательный квест в качестве учебного занятия позволяет решить следующие задачи:

- образовательную – вовлечение каждого участника в активный познавательный процесс (организация индивидуальной и групповой деятельности, выявление умений и способностей работать самостоятельно по какой-либо теме);

- развивающую – развитие интереса к учебному предмету, творческих способностей, воображения; формирование навыков исследовательской деятельности, умений самостоятельной работы с информацией, расширение кругозора, эрудиции, мотивации;

□ воспитательную – воспитание личной ответственности за выполнение задания, воспитание уважения к культурным традициям, истории, краеведению.

Различия в классификационном подходе не мешают выделить главное:

□ квест можно использовать на учебных занятиях для развития интереса к учебной дисциплине через усложнение познавательных задач. Материал в таком случае располагается так, что студент постепенно, но неуклонно и непременно преодолевает всё более и более сложные его ступени;

□ на учебных занятиях мобильные телефоны и гаджеты используются студентами в образовательных целях;

□ квесты предназначены для развития у студентов и педагогов умения анализировать, синтезировать и оценивать информацию.

Учебные занятия в форме квеста автор проводит только два года. За небольшой промежуток времени данная технология стала давать положительные результаты: повышение процента количественной успеваемости среди студентов и положительные эмоции от нововведений для педагога.

Квест как игровая технология имеет четко поставленное дидактическое задание, игровой замысел, обязательно имеет ведущего (наставника) и четкие правила проведения.

Определяющие характеристики игровой технологии квеста:

□ осуществление образовательных задач через игровую деятельность;

□ внедрение новых технических средств обучения, которые способствуют самовыражению личности студента;

□ целенаправленная мотивация эмоциональной и интеллектуальной активности;

□ исследовательский характер образовательной деятельности;

□ развитие информационной грамотности.

Структура образовательного квеста включает в себя шесть этапов:

1. Введение, которое содержит четкое описание главных ролей участников и сценария квеста, предварительный план работы, обзор всего квеста.

2. Задание. На данном этапе четко определен итоговый результат самостоятельной работы студента (задана серия вопросов, на которые нужно найти ответы; анонсирована проблема, которую нужно решить; определена позиция, которая должна быть обоснована).

3. Ресурсы – список информационных ресурсов (в электронном виде, на компакт-дисках, видео-, аудионосителях, в бумажном виде, раздаточный материал, ссылки на интернет-ресурсы, адреса сайтов по теме), необходимых для выполнения задания.

4. Процесс работы – описание процедуры работы, которую необходимо осуществить каждому участнику квеста при самостоятельном выполнении задания (этапы).

5. Оценка – описание критериев и параметров оценки выполнения заданий квеста. Критерии оценки зависят от типа образовательных задач, которые решаются в квесте.

6. Заключение – раздел, где суммируется опыт, который будет получен участниками квеста. Иногда полезно включить в заключение риторические вопросы, стимулирующие активность студентов для дальнейшего изучения и исследования учебного материала [7].

Стандартный алгоритм проведения квест-игры:

- ☐ Определить цели и задачи квест-игры;
- ☐ Определить целевую аудиторию (педагог, студенты), ресурсы, выбрать место проведения игры;
- ☐ Определить количество команд;
- ☐ Разработать легенду игры, ее формат и правила, написать сценарий (конспект);
- ☐ Составить паспорт прохождения этапов или карту маршрута;
- ☐ Подготовить задания, раздаточный материал, необходимое снаряжение и реквизит для квест-игры;
- ☐ Проведение игры;
- ☐ Обобщение и презентация результатов квест-игры;
- ☐ Провести анализ полученных результатов [7].

Результаты проводимого анкетирования среди студентов колледжа позволяют педагогу сформулировать следующие выводы: только 15% респондентов в период обучения в школе участвовали

в квестах; большинство опрошенных – 78% с удовольствием заменят обычный урок на квест-урок (среди причин указывается новизна деятельности, любопытство, возможность проявить себя, отсутствие скуки); выполнить квест в качестве домашнего задания согласились лишь 25,4% студентов (классические домашние работы сделать проще, не надо тратить много времени, легче списать у другого). Таким образом, использование квест-технологии среди студентов среднего профобразования привлекательно из-за новизны учебной деятельности для самих подростков, что предполагает повышенную мотивацию при выполнении заданий.

Оптимальным вариантом применения квест-технологии автор считает ее использование на одном из этапов урока. Для студентов-первокурсников это вариант мини-квеста на 15-20 минут учебного занятия, для студентов 2 курса может быть полноценным уроком. В качестве примера предлагается изучение темы по истории «Решающие битвы Великой Отечественной войны».

Вводим студентов в тему урока и определяем его цель: составить описание одной из битв Великой Отечественной войны (Московская, Сталинградская, Курская, Берлинская и др.) с использованием изученных ранее фактов, военных терминов по теме. В качестве введения в тему урока можно использовать видеоматериал, предложенный сайтами <https://www.may9.ru/> и <https://pamyat-naroda.ru/>. Таким образом, происходит активизация интереса студентов к теме занятия.

На втором этапе предлагается несколько вопросов, отвечая на которые, студент создает краткое письменное описание военной операции (даты, место дислокации, названия армий, фамилии командующих, использованная тактика сражения и боевая техника). Ответы на вопросы студенты могут найти на карте, в учебнике, в просмотренном видеосюжете. При этом студенты не ограничиваются в источниках информации, разрешается использовать мобильные телефоны с выходом в интернет.

На третьем этапе студентами ведется работа над подготовкой собственного выступления «Миг сражения». В форме монолога, используя фотоматериалы и исторические карты, студенты составляют описание выбранного сражения или его части, опираясь на шаблон, презентуют результаты работы. Затем следует подведение итогов, выставление оценок, запись домашнего задания.

Проведение урока-квеста требует от педагога тщательной и трудоемкой подготовки, продуманности, наличия необходимого раздаточного материала, поиска информации, создания презентации и сюжета. Все перечисленное делает квест-урок очень трудоемким для одного человека. Педагогу не стоит отказываться от привлечения наиболее активных студентов в разработке квеста на предварительном этапе.

Примером масштабного квеста может быть его проведение как внеклассного мероприятия в рамках предметных недель по ООД или выполнения зачетного задания в рамках промежуточной аттестации. Второй год студенты 2 курса нашего колледжа весной посещают лучший парк города – горный парк им. П.П. Бажова, который в народе называют «Красной горкой». Особенность сквера в том, что он населен фигурами героев книг известного уральского сказителя. В их создании участвовали скульпторы и художники из Златоуста, Каслей, Челябинска и Екатеринбурга. Целью образовательного квеста является: актуализировать имеющиеся знания студентов о городе, его истории и культурном наследии; расширить кругозор подростков в области краеведения.

Для каждой команды разработан маршрутный лист с указанием точки маршрута (станции), на которую поочередно должны прибыть участники. На каждой станции участники выполняют задание. Победившей считается команда, набравшая большее количество баллов.

В парке есть смотровая площадка. Чтобы ее создать, строителям парка понадобилось 500 тонн натурального камня из восьми горных карьеров Челябинской области. Материалы для строительства везли со всего Урала: гранит – из Мансурово и Бердяуша, мрамор – из Атюляна, скальные породы – с карьера Радостный, куски скалы – с хребта Уреньга, малахит и азурит – с Михеевского карьера, змеевик – с Берёзовского карьера. С площадки открывается красивый вид на хребет Уреньга и национальный парк Таганай. Это место сбора всех групп после прохождения маршрута. Совместная фотография участников на смотровой площадке завершает прохождение квеста. Студенты готовят отчет в разных формах на выбор (презентация, плакат, фотоколлаж, видеоролик, создание туристического буклета и др.) и представляют их устно в учебной группе или размещают на сайте колледжа.

Многие из горожан воспринимают парк как место для развлечения, мои студенты теперь знают историю представленных персонажей и их символическое значение, могут сами быть экскурсоводами для друзей и родителей.

Результативность применения приемов квест-технологии сложно оценить, поскольку здесь главное – коммуникативная составляющая. При применении этой технологии меняется деятельность студентов – они учатся договариваться, учитывать мнение друг друга и согласовывать свои действия при решении учебной задачи.

Борис Акунин в своей книге «Квест» высказал мысль, что «умение обобщать информацию и делать точные формулировки – один из главных признаков развитого интеллекта» [1, с. 145]. Согласимся, ведь образовательный квест – одно из интересных средств в профессиональном арсенале педагога, направленных на самовоспитание и саморазвитие студента как личности творческой, с активной познавательной позицией.

Какая мотивация может быть у педагога к созданию образовательных квестов? Из собственных наблюдений, мы можем выделить следующие моменты:

- это прививает интерес студента и мотивирует его на изучение предмета;

- ко многим студентам нужен индивидуальный подход (особенно для студентов с ОВЗ), а образовательные квесты служат идеальным универсальным инструментом в таком деле;

- квесты помогают вовлечь в образовательный процесс студентов с плохой успеваемостью;

- квесты предназначены для развития у студентов и педагогов умения анализировать, синтезировать и оценивать информацию, способствуют формированию и развитию коммуникативных компетенций в группе;

- на учебном занятии мобильные телефоны используются в образовательных целях.

Педагогам, для которых разработка собственных квестов представляется сложным и трудоемким процессом, можно предложить воспользоваться на начальном этапе готовыми веб-квестами, размещенными в интернете [5]. По учебной дисциплине «История»

качественные квесты «О России по-русски» предлагает сайт <http://живаяистория-россии.рф/>. Данные вид работы можно использовать для аттестации студентов по отдельным темам; для студентов с ОВЗ; для студентов, углубленно интересующихся историей, в качестве саморазвития. В процессе творческой работы студенты получают не «готовые к употреблению» знания, стандартные формулы, а сами будут вовлечены в поисковую деятельность. Естественно, что любой веб-квест не должен быть изолирован от учебного процесса и предмета в целом, он нуждается в непосредственной связи с учебными программами и контроле со стороны педагога.

Говоря о преимуществах педагогической технологии, необходимо указать и на ее недостатки:

- ☐ квест-технология не уместна при изучении сложного материала, учебных разделов, требующих от студентов концентрации внимания и серьезного отношения;

- ☐ имеется риск перенасыщения уроков игровой деятельностью;

- ☐ несмотря на внешнюю легкость и «несерьезность» квестовых форм проведения уроков, за данной технологией стоит большой труд педагога.

Таким образом, после двухлетнего опыта использования квест-технологии в своей педагогической практике автор приходит к выводу, что квест позволяет динамично развивать универсальные и предметные учебные действия студентов, повышать их коммуникативные способности, что обеспечивает педагогу успешность реализации образовательных стандартов. Студент в процессе работы над квестом разбирает конкретные рабочие ситуации, развивает свои навыки поиска и анализа информации, умения хранить, передавать, сравнивать и анализировать новые знания. Выполняя квест, подросток учится формулировать проблему, планировать собственную деятельность, прислушиваться к альтернативным высказываниям, самостоятельно принимать продуманные решения, брать на себя ответственность за их реализацию.

Конечно, квест – не единственный способ взаимодействия педагога со студентами, но один из креативных, модных и востребованных среди молодежи. А любой преподаватель, в зависимо-

сти от целей и содержания учебного материала, должен руководствоваться теми формами и методами обучения, которые дадут положительный образовательный и воспитательный результат. Студенты получают удовольствие и положительные эмоции от учебного занятия, а педагог – от своей творческой работы.

Литература

1. Акунин Б. Квест: роман-компьютерная игра; Квест: коды к роману. М.: АСТ: Астрель, 2010. 448 с.
2. Дичковская И.М. Инновационные педагогические технологии. К.: Академвидав, 2004. 352 с. URL: <http://banauka.ru/33.html> (дата обращения: 01.02.2020).
3. Игумнова Е.А., Радецкая И.В. Квест-технология в контексте требований ФГОС общего образования // Современные проблемы науки и образования. 2016. № 6. URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=25517> (дата обращения: 18.02.2020).
4. Каравка А.А. Урок как педагогическая информационная технология и дидактическая игра, направленная на овладение определенными компетенциями // Интернет-журнал «Мир науки». 2015. № 3. С. 1–7. URL: <http://mir-nauki.com/PDF/45PDMN315.pdf> (дата обращения: 31.01.2020).
5. Сделайте свои уроки незабываемыми. URL: <https://www.classcraft.com/ru/> (дата обращения: 01.02.2020).
6. Сокол И.Н. Классификация квестов // Молодий вчений. 2014. № 6 (09). С. 138–140.
7. Сокол И.Н. Использование квест-технологии для повышения ИКТ-грамотности педагогов // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2013. № 12 (декабрь). С. 36–40. URL: <http://e-koncept.ru> (дата обращения: 02.02.2020).

ГЛАВА 2

Н.С. Салимова

ЭЛЕКТРОННОЕ ОБУЧЕНИЕ ИСТОРИИ СТУДЕНТОВ СРЕДНИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ

N.S. Salimova

E-LEARNING OF THE HISTORY OF STUDENTS OF SECONDARY PROFESSIONAL EDUCATIONAL ORGANIZATIONS

Аннотация. Автор обращается к проблеме электронного обучения в учреждениях среднего профессионального образования. В главе рассматриваются способы реализации электронного обучения. Автор характеризует образовательные возможности данного вида обучения. На примере Нижневартовского социально-гуманитарного колледжа демонстрирует внедрение элементов дистанционного обучения; уделяет внимание анализу используемого программного обеспечения, его возможностям и сложностям в применении.

Ключевые слова: дистанционное обучение; электронное обучение; история; профессиональное обучение; занятие.

Abstract. The author addresses the problem of e-learning in secondary vocational education institutions. The article discusses ways to implement e-learning. The author describes the educational opportunities of this type of training. The example of Nizhnevartovsk social and humanitarian College demonstrates the introduction of elements of distance learning. Pays attention to the analysis of the software used, its capabilities and difficulties in application.

Key words: distance learning; e-learning; history; professional training; occupation.

Электронное обучение в России из сферы бизнеса пришло в образование и прочно обосновалось там, сделав возможным исключительное применение данной формы обучения при реализации образовательных программ [4]. Однако, несмотря на создание технических возможностей образовательными организациями, электронное обучение часто превращается в простую технологию

передачи информации. В современных публикациях тема электронного обучения приобретает все большую популярность. Многие авторы обеспокоены вопросами эффективности данного вида обучения. Так, профессор Л.В. Алексеева считает проблему эффективного использования электронных образовательных ресурсов одним из вызовов современного образования [1, с. 293–296]. В одной из работ в рамках дискуссии о современной образовательной среде и роли в ней электронных ресурсов ею обращается внимание на проблему качества знаний по истории [2, с. 75]. Авторский посыл состоит в том, что многообразие ресурсов и их доступность не влияют непосредственным образом на положительные результаты обучения. Многое зависит от информационной грамотности и учителя, и его учеников.

В 2015 г. в Ханты-Мансийском автономном округе – Югре была принята концепция информатизации образования до 2020 г., призванная выработать единые подходы к формированию электронной образовательной среды округа. Реализация концепции предполагала, в том числе, создание качественного образовательного ресурса и его тиражирование, повышение ИКТ-компетенции участников образовательных отношений, и как следствие – повышение качества образования [5]. Вместе с тем, на практике электронное обучение заключается лишь в применении интернет-канала передачи учебных материалов в текстовом формате.

Исследователи Т.А. Лавина, Л.П. Мартиросян и др. отмечают, что использование электронных образовательных ресурсов позволяет осуществить информационное взаимодействие на основе незамедлительной обратной связи, интерактивного диалога, автоматизации контроля результатов обучения [6; 7; 10]. Таким образом, в учебном процессе важна не информационная технология сама по себе, а то, насколько ее использование обеспечивает достижение образовательных результатов. Поэтому особое значение уделяется разработке содержания учебных курсов, рациональному подходу в определении учебной нагрузки, планированию конкретных целей и результатов обучения.

Дистанционное обучение истории в БУ «Нижневартовский социально-гуманитарный колледж» обеспечено возможностью выхода в библиотечно-информационную систему znanium.com – коллекцию цифровых образовательных ресурсов, содержащую

набор электронных презентаций к учебным занятиям, а также контрольно-оценочным средствам в системе iSpring. Однако даже при этих условиях ключевая роль отводится преподавателю, поэтому оптимальным вариантом является создание интерактивных электронных обучающих программ.

В настоящее время в учреждениях профессионального образования идет внедрение программы «1С: Электронное обучение. Веб-кабинет преподавателя и студента», позволяющей разместить электронный образовательный курс. Электронный образовательный курс состоит из разделов: тестирование, обучение, библиотека, обмен сообщениями. Результаты обучения интегрируются в электронный журнал.

Содержание лекционных и практических занятий ориентировано на развитие умений выстраивать логические связи в исторических событиях и явлениях общественной жизни, взаимосвязи между географическим положением и особенностями экономики, политическим устройством государств. Материалы лекционных и практических занятий размещаются в формате Word, PDF (Приложение 1), а также могут быть представлены в не интерактивных текстовых файлах, т. е. студент имеет возможность распечатать их. Тренировочное и контрольное тестирование автоматизировано, позволяет увидеть результативность освоения курса.

Учебный процесс дистанционного обучения истории включает традиционные формы организации с передачей значительных функций компьютеру:

- просмотр учебных видеофильмов, расположенных на образовательных сайтах «Российская электронная школа» (<https://resh.edu.ru>), «Интернет-урок» (<https://interneturok.ru>) и др. Обязательным условием является составление вопросов и заданий к фильму [8; 9];

- проведение онлайн-лекций и семинарских занятий с использованием сервиса для веб-конференцсвязи Webex (<https://www.webex-russia.ru>), сервера видеоконференций True Conf (позволяет выходить на видеосвязь со смартфона);

- выполнение творческих проектов с использованием материалов виртуальных выставок архивов Югры, музейных коллекций (Приложение 2).

Приложение 1

Тема: Религия и искусство первобытного человека.

Форма занятия – практическая работа с применением дистанционных форм обучения (фрагмент).

Цель – сформировать представление студентов об исторических условиях зарождения религиозного мировоззрения, его связи с искусством.

1. Понятия «религия» и «искусство».

Задание: определите общие черты религиозных верований и искусства как формы общественного сознания, исходя из анализа цитат историков и философов.

Шерстобитов В.: «Происхождение как изобразительного, так и танцевально-музыкального искусства было непосредственно связано с развитием средств общения между людьми».

Г.Ф. Гегель: «Религия – эмоциональный способ восприятия человеком абсолютной идеи, как самосознание божественного духа, абсолюта, опосредованное человеческими представлениями, человеческим духом».

Э. Дюркгейм: «Религия – система коллективных представлений, способствующих сплочению общества, поддержанию его целостности». Таким образом, в качестве главной выдвигалась консолидирующая функция религии.

Сравните иллюстрации совершения религиозных обрядов и наскальной живописи. что объединяет содержание иллюстраций? Подпишите название иллюстраций.



2. Истоки возникновения религиозных верований в жизни первобытного человека.

Задание: на основе работы с материалами учебника истории (История: учебник для студ. учреждений сред. проф. образования: В 2 ч. / В.В. Артёмов, Ю.Н. Лубченков. М.: Академия, 2018. С. 27–29) заполните таблицу «Истоки возникновения религиозных верований в жизни первобытного человека»

Социальные причины	Гносеологические причины	Психологические причины

Сделайте вывод об истоках возникновения религиозных верований в жизни первобытного человека.

Приложение 2

Тема: Промышленность и социальная сфера ХМАО – Югры в годы Великой Отечественной войны.

Форма занятия – практическая работа с применением дистанционных форм обучения (фрагмент).

Цель – сформировать целостное представление о роли экономики края в обеспечении фронта в годы войны.

Задание: составить карту «Промышленность и социальная сфера ХМАО – Югры в годы Великой Отечественной войны», используя следующие материалы [3]:

1. Контурная карта Остяко-Вогульского национального округа. URL: <http://www.map2.gahmao.ru>.

2. Газетные статьи виртуальной выставки «Стальное поколение». URL: <https://kugayu.wixsite.com/stalnoepokolenie>.

3. Документы личного характера виртуальной выставки «Стальное поколение». URL: <https://kugayu.wixsite.com/stalnoepokolenie>.

4. Документы официальных органов власти виртуальной выставки «Стальное поколение». URL: <https://kugayu.wixsite.com/stalnoepokolenie>.

На карте отметить:

1. Районные центры.
2. Рыбопромышленные предприятия.
3. Общеобразовательные школы и школы-интернаты.
4. Детские дома.
5. Больницы.

Таким образом, организация электронного обучения повышает возможности традиционного преподавания, повышает уровень ИКТ-компетенции студентов профессиональных учебных заведений.

Успешное обучение студентов с использованием цифровых образовательных ресурсов затруднено недостаточной сформированностью навыков самостоятельной работы, зачастую, отсутствием мотивации к осуществлению учебно-исследовательской деятельности, низким уровнем правовой культуры в области авторского права. Внедрение элементов дистанционного обучения осложняется отсутствием разработанных курсов по профессиональным дисциплинам, эта задача решается силами самих преподавателей.

Литература

1. Алексеева Л.В. Современная историческая наука и новые вызовы школьного исторического образования в России «ҰЛЫ ДАЛА ТАРИХЫ: КӨНЕ ДӘУІРДЕН ҚАЗІРГІ ЗАМАНҒА ДЕЙІН»: Халықаралық Еуразиялық форумның материалдары. 1-том / «История Великой степи: от истоков до современности»: Материалы Международного Евразийского форума. 1-том. / Жалпы ред. басқарған Е.Б.Сыдыков. Нұр-Сұлтан: Л.Н. Гумилев атындағы ЕҰУ, 2019. 354 б. Қазақша, орысша.
2. Алексеева Л.В. Электронная образовательная среда и проблема качества знаний по истории // Преподавание истории и обществознания в школе. 2019. № 5. С. 74–80.
3. Государственный архив Ханты-Мансийского автономного округа-Югры. URL: <http://www.gahmao.ru> (дата обращения: 12.03.2020).
4. Реализация образовательных программ с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий. URL: <https://consultant.ru> (12.03.2020).
5. Концепция информатизации системы образования в Ханты-Мансийском автономном округе – Югре на период до 2020 года. URL: <https://depobr-molod.admhmao.ru> (дата обращения: 12.03.2020).

6. Лавина Т.А. Подготовка преподавателей специальных дисциплин к использованию возможностей дистанционных технологий в процессе обучения менеджеров по персоналу (на примере LMS «MOODLE») // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 3. С. 244.

7. Мартиросян Л.П. Современные информационные технологии в деятельности учителя. М.: ИИО РАО, 2004. 16 с.

8. Образовательный сайт «Интернет-урок». URL: <https://interneturok.ru> (дата обращения: 12.03.2020).

9. Образовательный сайт «Российская электронная школа». URL: <https://resh.edu.ru> (дата обращения: 12.03.2020).

10. Роберт И.В. Теоретические основы создания и использование средств информатизации образования: Дис. ... д-ра пед. наук. М., 1994. 339 с.

РАЗДЕЛ 4

ИСТОРИЯ СИБИРИ НА СТРАНИЦАХ ШКОЛЬНЫХ УЧЕБНИКОВ

ГЛАВА 1

Л.В. Алексеева

ЮГРА В ГОДЫ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ (1941–1945 гг.): РУКОПИСНЫЙ ВАРИАНТ ДЛЯ НОВОГО УЧЕБНОГО ПОСОБИЯ ПО ИСТОРИИ ХМАО

L. V. Alekseeva

UGRA DURING THE GREAT PATRIOTIC WAR (1941–1945): A FRAGMENT FROM THE NEW HISTORY TEXTBOOK OF THE KHMAO

Аннотация. В соответствии с существующими требованиями к учебнику, сложившимися в современной методической науке, автор освещает концепцию подготовки нового учебного пособия по истории Ханты-Мансийского автономного округа – Югры, вышедшего в издательстве «Просвещение» в 2019 г. В контексте проблемы изучения и преподавания темы Великой Отечественной войны приводится пример текста параграфа из новой учебной книги, посвященного теме «Великая Отечественная война». Это рукописная версия, написанная автором статьи для нового учебного пособия по истории Ханты-Мансийского округа. Автор сосредотачивает внимание на соответствии текста современным научным и методическим требованиям.

Ключевые слова: Югра; округ; Великая Отечественная война; учебник; требования; история.

Abstract. The author covers the concept of preparation of the new textbook on the history of the Khanty-Mansiysk Autonomous Okrug – Ugra. The tutorial has been prepared in accordance with the existing requirements to the textbook, the current in modern methodical science. The textbook was published in the "Enlightenment" publishing house in 2019. The topic of the Great Patriotic War is an example of paragraph text of new book. This is a

handwritten version written by the author. The author focuses on the text's compliance with modern scientific and methodological requirements.

Key words: Yugra; the district; the Great Patriotic war; textbook; requirements; history.

Многоуровневое представление истории, положенное в основу изучения школьниками, означает сочетание в курсе отечественной истории: 1. Истории Российского государства и населяющих его народов; 2. Истории регионов; 3. Локальной истории (прошлое родного города, села, поселка, деревни). И.В. Побережников подчеркивает, что в отечественной науке менее освещенным по-прежнему остается субстрановой (региональный) уровень представления исторического знания. «Необходимость исследования исторической динамики на региональном уровне обусловлена значимостью пространственных измерений исторического развития, территориальной неоднородностью исторических субпроцессов, вариативностью “поведения” территориальных единиц в историческом контексте (конвергенция и дивергенция; восходящая, нисходящая или циклическая динамика)», – пишет исследователь [10, с. 9].

Подготовка текста учебного пособия «История Ханты-Мансийского округа – Югры» [7] осуществлялась в соответствии с многоуровневым представлением истории и существующими требованиями к современному учебнику по истории, которые определяются на основе его функционального назначения:

- 1) информационная функция;
- 2) развивающая функция;
- 3) самообразовательная функция;
- 4) мотивационная функция;
- 5) воспитательная функция.

При подготовке содержания авторский коллектив учитывал принцип интеграции регионального материала с курсами отечественной и всеобщей истории. Данный принцип отражен в системах:

- основных понятий, событий, явлений и процессов;
- духовно-нравственных ценностей;
- предметных и метапредметных умений.

Требования к информационной составляющей включали в первую очередь наличие четкой логики изложения. Основная

часть параграфа структурирована и представляет собой отдельные смысловые части (подпункты, которые имеют заголовки). Подпункты разделены на отдельные абзацы, с сохранением сверхфразового единства, присутствием смысловых связей между ними. Теоретические положения подкреплены системой аргументов (факты, статистика и т. д.). В конце параграфа помещен раздел «Подведем итоги». Представлены выводы, при необходимости сформулированы оценки.

Важнейшим требованием является соответствие содержания возрастным особенностям десятиклассников. Главное требование – доступное (понятное) для освоения, но при этом направленное на интеллектуальное развитие учащихся изложение текста.

При подготовке текста авторы учитывали, что содержание должно соответствовать историко-культурному стандарту:

- региональные события и процессы синхронизированы с общероссийскими;

- история региональной культуры представлена как непрерывный процесс обретения идентичности, не сводящийся лишь к перечислению имен и творческих достижений, логически увязан с политическим и социально-экономическим развитием региона;

- исключена возможность возникновения внутренних противоречий и взаимоисключающих трактовок исторических событий.

Пристальное внимание в пособии уделено методическому компоненту. Корректировкой, а в отдельных случаях разработкой методического аппарата учебного пособия занималась доцент Сургутского педагогического университета, к.и.н. Н.В. Фролова. Особое внимание уделено присутствию в тексте и заданиях «человека в истории». При этом речь идет как о выдающихся личностях, лидерах, которым посвящаются отдельные биографические справки, так и об обычных, «рядовых» людях. Наряду с событийной историей, расширен материал о повседневной жизни людей в различные исторические эпохи. Данный материал отражается как в основном содержании, так и в дополнительном (например, «Из письма ...»). В рамках параграфа выделена вкладка «История в лицах».

Авторы придерживались существующих требований к развивающему компоненту учебника. Параграф включает в себя дополнительный материал.

Распределение дополнительного материала в параграфе

<i>Текстовые материалы</i>	<i>Иллюстративные материалы</i>
– научно-популярные материалы; – документальные материалы; – фрагменты из художественных произведений	– изобразительная наглядность (учебные рисунки, репродукции произведений искусства); – документальные изображения (фотографии); – условно-графическая наглядность (карты, картосхемы, картопланы, схемы, чертежи, линии времени)

Ко всем компонентам параграфа (основное содержание, дополнительные тексты, наглядный материал) разработаны вопросы на разных уровнях познавательной самостоятельности:

– *на воспроизведение информации* (Каковы были причины, цели? Что изменилось? Почему? и т. д.) по основному содержанию параграфа;

– *на преобразование информации* (Объясните, почему...? В чем различие...?);

– *на творческую реконструкцию фактов* (Предположите, что будет, если...? Что, если...? Согласны ли вы...? Верно ли...?);

– *на создание проблемных ситуаций*: проблема может строиться на изменениях объекта (Что изменялось, почему, к чему привели изменения?); проблема может формулироваться исходя из неизбежности явления, а также исходя из возможностей явления;

– *на конструирование ситуаций предположения*: основана на возможности выдвинуть собственную версию о причинах, характере, последствиях исторических событий.

Следует подчеркнуть, что задания ко всем компонентам параграфа (основное содержание, дополнительные тексты, наглядный материал) направлены на достижение предметных и метапредметных результатов.

Примеры формулировок заданий:

1. Используя текст параграфа и дополнительные источники информации, составьте, определите, подготовьте ... и т. д.

Пример: *Используя дополнительные источники информации, определите, имелись ли до начала XX в. (включительно) право-*

славные церкви, монастыри в вашем населенном пункте, районе. Подготовьте сообщение о них.

Пример: Используя дополнительные источники информации, составьте в программе Excel круговую диаграмму, представляющую процентное соотношение национальностей в Югре.

2. Задания на аргументацию.

Пример: Какой путь развития экономики был характерен для Югры XVIII – начала XX в.: интенсивный или экстенсивный? Ответ аргументируйте.

3. Проведите сравнение ... на основе выделенных вами критериев, данных и т. д.

Пример: Сравните представленные в диаграммах данные о занятости населения округа за 1946 и 1955 гг. О чем свидетельствуют перемены в структуре занятости населения Югры? Как эти перемены соотносились с данными о структуре экономики округа к 1955 г. (диаграммы 1 и 2)?

4. Подготовьте тезисы к дискуссии на тему, напишите эссе и т. д.

Пример: Напишите эссе на тему «Значение послевоенного десятилетия в истории Югры с точки зрения освоения природных богатств округа».

5. Составьте по тексту параграфа ...

Пример: Составьте по тексту параграфа кластер, который позволит проследить динамику развития отраслей экономики Югры в XVIII – начале XX в.

6. На основе данных проанализируйте ...

Пример: На основе данных таблицы 1 проанализируйте демографическую ситуацию в городах Югры в 1960–80-е гг. В каких городах рост населения между переписями 1970 и 1979 гг. был самым большим?

Авторы придерживались рекомендаций, что все вопросы и задания должны быть сформулированы предельно конкретно, точно указаны названия документов, официальные сайты (архивы Югры, электронные библиотеки и т. д.), авторы высказываний и т. д. В конце параграфа следовало представить словарь понятий и терминов, перечень основных исторических дат и т. п.

Требования к самообразовательной составляющей параграфа учебника:

1. Каждый параграф должен начинаться с проблемного вопроса.

2. Помимо вопросов в конце параграфа, следует сформулировать вопросы внутри текста параграфа, направленные на стимулирование познавательного и исторического диалога (они могут как апеллировать к знаниям учащихся, которые они получили ранее на уроках истории, литературы и других предметах, так и быть направлены на размышления учащихся).

3. Вопросы и задания должны быть прописаны ко всем историческим источникам, картам и другим дополнительным материалам параграфа.

Требования к мотивационной составляющей выражались в том, что текст должен быть написан образным литературным языком, отдельные задания направлены на исследовательскую деятельность и развитие творческого потенциала учащихся (написание эссе, сочинений, рассказов, создание текстов по сквозным темам, опорных конспектов, электронных буклетов и т. д.).

Требования к воспитательной составляющей учебника подразумевают, что элементы текстов и заданий несут в себе воспитательный потенциал. В соответствии с ИКС, «в школьном курсе должен преобладать пафос созидания, позитивный настрой в восприятии отечественной истории. Тем не менее, у учащихся не должно сформироваться представление, что история России – это череда триумфальных шествий, успехов и побед. ...Трагедии нельзя замалчивать, но необходимо подчеркивать, что русский и другие народы нашей страны находили силы вместе преодолевать выпавшие на их долю тяжелые испытания» [9]. Следовало включить и задания, связанные с семьей, нравственными качествами и т. д.

Пример: Как вы считаете, почему в 2010-е гг., даже несмотря на мировой экономический кризис, в Ханты-Мансийском автономном округе были построены крупнейшие торгово-развлекательные центры? Можете ли вы назвать положительные и отрицательные последствия их появления? Свое мнение обоснуйте.

Общие компоненты параграфов включают:

1. Проблемный, вводный вопрос (вопросы).
2. Пункты параграфов.
3. Наглядный материал.
4. Рубрика «Подведем итоги».
5. Вопросы и задания для работы с текстом, вопросы и задания к карте.

6. Рубрика «Изучаем документ» (Представлен сам документ, вопросы и задания к документу).

7. Рубрика «Думаем, сравниваем, размышляем».

8. Вопросы и задания предметные и метапредметные, групповые, направленные на реализацию проектной деятельности, поиск информации в дополнительных источниках (в т. ч. в интернете), написание эссе и т. д.

9. Ключевые даты, понятия, личности.

В качестве примера приведем подготовленный автором параграф для учебного пособия по теме Великой Отечественной войны. Подчеркнем, что за последние десятилетия подготовлено значительное количество трудов по теме. В 1-м томе многотомного издания, посвященного Великой Отечественной войне, подчеркивается, что «отечественная историография за 70 лет раскрыла многие проблемы Великой Отечественной войны, до читателя доведено огромное количество фактического материала об этом эпохальном историческом событии» [6, с. 99–100]. Добавим к этому, что 75-летие Победы советского народа в Великой Отечественной войне – этап, переживаемый сейчас Россией, ее народом, отечественной наукой, обязывает, в том числе и региональных историков, окинуть пристальным взглядом достигнутое в освещении фактов, явлений, процессов, по-новому оценить, казалось бы, уже найденные ответы на трудные вопросы минувшей войны.

И если для ученых-историков уже многое переосмыслено в истории войны, то в практике школьного преподавания многие тексты преподаются не только на основе устаревших подходов, но и с использованием литературы, фальсифицирующей события войны [5]. То, что нужны новые учебники региональной истории, созданные в русле современных требований и методологических подходов, очевидно. Примеры подготовки в последние годы новых учебных книг отмечены в ряде регионов РФ, в том числе и в ХМАО. Нами учитывалась общая ситуация в стране с подготовкой региональных учебников, их содержанием, и в особенности с освещением темы войны. Заметим, что несколько раньше А.Ю. Морозовым [8] были выбраны для анализа 37 изданий региональных учебников/пособий, вышедшие в свет с 2001 по 2018 гг. включительно в различных субъектах Российской Федерации на

предмет освещения в них темы Великой Отечественной войны. Автор сделал вывод, что «в целом содержание учебников можно охарактеризовать как беспроблемное. Авторы предпочитают обходить “острые углы” и трудные вопросы, а если их и упоминают, то очень сжато» [8, с. 202]. Действительно, даже если и присутствует стремление авторов показать события разносторонне, это не всегда находит поддержку у региональных властей. К сожалению, и наш учебник не избежал подобных метаморфоз, когда некоторым авторам порекомендовали кое-что убрать из текста.

Ниже приводится пример рукописи параграфа из нашего учебного пособия по теме «Великая Отечественная война». В напечатанной (конечной) версии параграф претерпел некоторые изменения. *Они касаются главным образом иллюстративного материала (он был улучшен) и оформления.*

Понимая всю ответственность, которая ложилась на нас при подготовке текста параграфа, при этом имея в арсенале большое количества статей, монографий по истории округа, написанных в том числе и автором, ставилась задача показать в целом непростую жизнь населения в военную пору в тыловом районе, приоритеты хозяйственной деятельности, бытовые трудности, и, конечно представить сведения об участии югорчан в боевых действиях. Это было весьма непросто выполнить из-за небольшого объема текста (по требованиям).

Югра в годы Великой Отечественной войны (1941–1945 гг.)

Вспомните:

Что такое мобилизационная экономика?

Что означал лозунг «Все для фронта! Все для Победы!»?

Какую структуру имела рыбная промышленность округа накануне войны?

Когда сформировалось общественное сельскохозяйственное производство в округе?

1. **«Рыбный фронт».** В мобилизационной экономике ХМНО приоритетное развитие и государственную поддержку получила рыбная промышленность. Несмотря на трудовые усилия, план 1941 г. по уловам рыбы выполнить не удалось. Выловили 151 тыс. ц рыбы (по плану – 162 тыс. ц).



Фото. Подростки-рыбаки

Весной 1942 г. к 10 фронтам Великой Отечественной войны добавился еще один – Обь-Иртышский. Почему появился «рыбный» фронт на Севере Западной Сибири? Обь-Иртышский речной бассейн – крупнейший в СССР, сфера обитания почти сорока видов рыб. Потеря в европейской части СССР основных рыбодобывающих территорий поставила на повестку дня задачу восполнить дефицит рыбы за счет восточных районов страны. Решающее значение для развития рыбной промышленности региона имело постановление Совнаркома СССР и ЦК ВКП(б) от 6 января 1942 г. «О развитии рыбных промыслов в бассейнах рек Сибири и на Дальнем Востоке». В результате производственные планы по уловам рыбы увеличились в два раза, а затем и в три. Теперь рыбу стали ловить круглый год. Основной объем рыбы получали в период весенне-летней путины – 70–80%. Справки об уловах рыбы напоминали сводки из районов боевых действий. В период путины объявлялась трудовая повинность для всего трудоспособного населения, не работающего на государственных предприятиях и в учреждениях. Согласно постановлению СНК от 27 января 1943 г. был создан Ханты-Мансийский рыбный трест. К концу войны трест объединял: 12 рыбозаводов, 1 консервный комбинат, 1 консервный завод, 6 моторно-рыболовных станций, 231 рыболовецкий колхоз, 54 рыбоучастка, 290 рыбоприемных пунктов. Рабочая сила рыбтреста в 1943 г. составляла 6 311 человек, в 1944 г. – 9 270 человек. Динамика добычи рыбы отражена в

таблице, она показывает, что пик уловов был достигнут в 1943 г., а затем началось падение объемов, составившее в 1945 г. лишь 40% от уровня 1943 г.

Таблица

Добыча рыбы в Ханты-Мансийском округе в 1942–1945 гг. (в тыс. ц)

1942	1943	1944	1945
233	311	248	171



Фото. Этикетки консервов, выпускаемых Самаровским консервным комбинатом

Переработка рыбы осуществлялась на Самаровском консервном комбинате и консервном заводе в Сургуте (основанном на базе эвакуированной из Одессы консервной фабрики им. Ленина и начавшем производство консервов в 1943 г.).

На производстве работали подростки (20%) и женщины (72%). Всего за годы войны Ханты-Мансийский округ выработал 32 млн банок консервов.

2. Сельское и лесное хозяйство. Развитие сельского хозяйства в ХМНО – вынужденная мера, необходимая для обеспечения населения округа продуктами питания. Всего в округе имелось 298 колхозов, 70 из них составляли сельскохозяйственные артели. В земледелии главной задачей военного времени являлось расширение посевных площадей. В период с 1941 по 1943 гг. наблюдался значительный рост посевов: 11 255 га – 1941 г.; 15 604 га –

1942 г.; 17 769 га – 1943 г. В 1944–1945 гг. началось сокращение посевных площадей (16 713 га и 15 943 га соответственно). Урожайность в округе была очень низкая. По зерновым культурам она составляла от 3,3 до 4,5 ц с одного га; по картофелю – в среднем 48,4 ц с га. В суммарном выражении валовой сбор зерна за период 1941–1945 гг. составил 332, 8 т, картофеля – 838 т. Почти все работы в сельском хозяйстве выполнялись вручную. На 1 колхоз в среднем приходилось 0,4 сеялки, 0,4 культиватора, 3,7 плуга. 4 машинно-тракторные станции имели всего 50 тракторов и охватывали своей деятельностью половину сельхозартелей, которые располагался поблизости от МТС (в радиусе 200–300 км). Главный вид деятельности МТС – освоение новых земель и вспашка тракторами колхозных полей (вспахивали 15–20% имевшихся земель). Результат земледелия к концу войны – резкое снижение производства продукции (по зерновым – в 3 раза, по картофелю – почти в 4 раза).

Животноводство в годы войны находилось в критическом состоянии. По данным на январь 1942 г., численность поголовья в округе была следующей: лошади – 13 573, крупный рогатый скот – 16 360, овцы – 6 610, свиньи – 1 668. Для общественного животноводства была характерна чрезвычайно низкая продуктивность, объяснявшаяся плохим содержанием. Средние удои составляли 600–700 л на фуражную корову. Производство молока за годы войны составило в суммарном выражении 223 т. К концу войны произошло сокращение поголовья скота: лошадей – на 7 833 головы, крупного рогатого скота – на 2 200 голов, свиней – на 1 212 голов.

Сельское хозяйство округа финансировалось по минимуму (1/30 часть бюджета). Рабочая сила в сельском хозяйстве округа составляла: в 1941 г. – 7 300 человек, в 1942 г. – 6 500 человек, в 1943 г. – 5 614 человек.



Фото. Сплав леса

Оленеводство являлось главной отраслью кочевых и полукочевых колхозов. поголовье оленей в основном было сосредоточено в Березовском районе (колхозы им. Сталина, им. К. Маркса, им. Калинина, «12 лет Октября»). В 1943 г. в округе имелось 32 995 оленей.

Лесное хозяйство округа в первый год войны выполнило производственный план на 120%. Работали на оборонный заказ, выпуская заготовки для прикладов (900 тыс. шт.), лыж, снарядных ящиков, авиафанеры (25 тыс. м³), понтонных брусьев и др. За 4 военных года, например, Сургутским районом было заготовлено 131 000 м³ древесины. Охотники этого района дали пушнины на 5 342 000 руб., что на 1,5 млн руб. больше, чем за четыре довоенных года. «Дать стране больше пушнины – быстрее разгромить врага!» – под таким лозунгом работали охотники округа. После окончания войны состоялось массовое награждение заслуженных работников тыла медалью «За доблестный труд в Великой Отечественной войне 1941–1945 гг.». Награды получили пять тысяч рабочих, служащих и колхозников Ханты-Мансийского округа.

3. Население и материально-бытовое положение. На 1 января 1942 г. население округа составляло 91 226 человек. Население пополнялось за счет спецконтингентов и эвакуированных граждан. В навигацию 1942 г. были доставлены немцы (1 754 человека из Ленинградской области) и более тысячи детей, вывезенных из блокадного Ленинграда. Дети страдали дистрофией, были настолько ослаблены, что многие не могли передвигаться

самостоятельно. На территории округа было сформировано 10 детских домов, местное население, само испытывавшее трудности, оказывало посильную помощь, дети были спасены. В 1944 г. в округ прибыли депортированные калмыки (5 999 человек). Всего же за период с 1941 по 1944 гг. в округ прибыло 20 000 человек спецконтингентов. На 1 января 1945 г. в округе были зарегистрированы 101 тыс. человек, из них трудоспособные составляли 56 000.

Жизнь населения заметно ухудшилась. Подавляющее большинство испытывали острую нужду в продуктах питания, медикаментах, одежде, обуви, топливе; болели туберкулезом, цингой, желудочно-кишечными и простудными заболеваниями. Снабжение населения продуктами питания осуществлялось по карточкам. Карточки были именными. Нормы на продукты периодически менялись. Норма хлеба для работающего в рыбной промышленности составляла в среднем – 500–600 г, иждивенца – 300–400 г. Хлеб продавался на развес.

Рыбаки получали талоны на сахар, водку, муку, крупу, табак, жиры, промтовары. Это было целевое снабжение, введенное с апреля 1942 г. по приказу Наркомата торговли. Существовало и спецснабжение. Оно распространялось на номенклатурных работников советских, партийных, хозяйственных организаций.

апр. Крупа 40 гр	апр. Крупа 40 гр	апр. Крупа 40 гр	КАРТОЧКА НА АПРЕЛЬ месяц 1942 г. на мясо и рыбу норма 500 гр в месяц на крупу и макароны норма 600 гр в месяц на жиры норма 200 гр в месяц				апрель Мясо, рыба 50 гр
апр. Крупа 40 гр	апр. Крупа 40 гр	апр. Крупа 40 гр					апрель Мясо, рыба 50 гр
апр. Крупа 40 гр	апр. Крупа 40 гр	апр. Крупа 40 гр					апрель Мясо, рыба 50 гр
апр. Крупа 20 гр	апр. Крупа 20 гр	апр. Крупа 20 гр	Фамилия <u>Березинская</u> м. п. имя, отч. <u>Илья</u>				апрель Мясо, рыба 50 гр
апр. Крупа 20 гр	апр. Крупа 20 гр	апр. Крупа 20 гр	И-0-1-2 ЧБ				апрель Мясо, рыба 50 гр
апр. Крупа 20 гр	апр. Крупа 20 гр	апр. Крупа 20 гр	При утере карточка не возобновляется				апрель Мясо, рыба 50 гр
апр. Крупа 20 гр	апр. Крупа 20 гр	апр. Крупа 20 гр	апр. Жиры 50 гр	апр. Жиры 50 гр	апр. Жиры 50 гр	апр. Жиры 50 гр	апрель Мясо, рыба 50 гр

Продуктовая карточка 1942 г. Апрель

Дополнительной нагрузкой на бюджет семьи являлась помощь, которую население оказывало фронту. Каждый работающий обязан был сдать в Фонд обороны 300 рублей. Всего за годы войны население округа сдало в фонд обороны свыше 50 млн рублей деньгами, облигациями государственных займов и драгоценностями. Эти средства пошли на изготовление боевой техники. 12 августа 1942 г. появилась инструкция окружной комиссии по приему теплых вещей от населения для Красной Армии. Каждому сельскому совету давалось задание по сбору вещей, с указанием, что и сколько. Все распоряжения шли под грифом «секретно». Сбор вещей осуществлялся ежеквартально, вещи отправлялись на склады Народного комиссариата обороны вплоть до марта 1944 г.

4. Фронтовики. 22–26 июня 1941 г. Ханты-Мансийский окружной военкомат получил около двух тысяч заявлений добро-

вольцев с просьбой направить их в действующую армию. Началась мобилизация. Из округа на войну ушли 17 980 человек.

Место в солдатском строю заняли отцы и дети тридцати возрастов: 1896–1927 годов рождения. 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. 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». Все они вошли в состав Сталинской добровольческой отдельной стрелковой бригады омичей-сибиряков, ставшей Гвардейской.

Находясь в рядах сибирских частей и соединений, воины-северяне проявили стойкость и мужество при обороне Москвы, Ленинграда и Заполярья. Отличились в Сталинградской битве и сражении на Курской дуге, при освобождении Польши и Чехословакии, в штурме и взятии Берлина. Участники боевых действий – жители округа – награждены орденами и медалями советского государства и союзных держав (более 9 000 человек). Одним из них был Василий Трофимович Терещенко.



Фото. В.И. Терещенко

Воевал на 5-ти фронтах, дошел до Берлина. Оставил свою подпись на стенах Рейхстага. Награжден орденами «Отечественной войны II степени», «Красной Звезды» и пятью медалями за участие в боях. После войны в 1946 г. вернулся на родину и преподавал в педучилище и средней школе № 1 г. Ханты-Мансийска. С войны не вернулись 8 479 человек. 11 воинов получили звание Героя Советского Союза.



Фото. Мемориал Славы воинам округа, погибшим в годы Великой Отечественной войны

Подведем итоги. Мобилизационный тип экономики обнаружил свою жизнеспособность, сосредоточив все имевшиеся ресурсы для достижения главной цели – разгрома врага. Главные задачи, решаемые округом в условиях мобилизационной экономики: развитие рыбной промышленности, сохранение посевных площадей и поголовья скота, пушной промысел, заготовка древесины. Трудовой и боевой подвиг югорчан бессмертен.

Ключевые даты, понятия, личности:

6 января 1942 г., 9 марта 1942 г., 12 июля 1942 г., 12 августа 1942 г., 27 января 1943 г.; В.Т. Терещенко; «рыбный фронт», трест, артель, колхоз, спецконтингент, спецпоселенцы.

Вопросы и задания для работы с текстом параграфа.

1. Как вы думаете, с чем было связано снижение уловов рыбы в 1944–1945 гг.?

2. Проанализируйте статистику сельскохозяйственного производства. Почему до 1943 г. наблюдалась положительная динамика развития, а в 1944–1945 гг. – отрицательная?

3. Изучите содержание продуктовой карточки. Какие продукты можно было получить по ней и в каком количестве? Чем объясняется дробление того или иного вида продовольственного товара на столь небольшие массы веса, как 20, 50 граммов?

4. Найдите дополнительную информацию и подготовьте сообщение об одном из участников войны, используя ресурсы окружного архива <https://arhivugra.admhmao.ru>.

5. Познакомьтесь с историей ленинградских детей, оказавшихся в ХМНО, изучив статью: Букренева К.Г., Алексеева Л.В. Эвакуированные ленинградские дети в Ханты-Мансийском национальном округе в годы Великой Отечественной войны http://elar.urfu.ru/bitstream/10995/30068/1/irdso_2014_50.pdf. На основе статьи и других материалов подготовьте презентацию.

6. Изучите историю создания Мемориала Славы, посвященного памяти погибших воинов (г. Ханты-Мансийск). Подготовьте стендовый доклад.

«Думаем, сравниваем, размышляем».

1. Изучите постановление Совнаркома СССР и ЦК ВКП(б) от 6 января 1942 г. «О развитии рыбных промыслов в бассейнах рек Сибири и на Дальнем Востоке» (<http://base.garant.ru/71436242/>). Насколько предписывалось увеличить объем уловов рыбы в Сибири в 1943 г.? В какой трест планировалось включить предприятия Ханты-Мансийского округа? Каковы последствия выполнения указанного постановления для рыбной отрасли края?

2. Сравните приведенные отрывки из документов личного характера: письма А.В. Волковой и Н.В. Нечкиной в Ларьякский райком ВКП(б). Параметры для сравнения выделите самостоятельно. Сформулируйте выводы о неодинаковом материальном положении жителей в годы войны.

Письмо А.П. Волковой (с. Нижневартовское) в Ларьякский РК ВКП(б) от 29 декабря 1943 г. Будучи женой военнослужащего, она обратилась с письмом, в котором сообщалось, 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 все продукты. Комиссия посетила гражданку. Выяснилось, что сама

она нигде не работает, дети от 2-х до 7 лет. Размер пособия – 100 руб. (ежемесячно). Имеет свое хозяйство: корова и огород; и запас продуктов: картофель, овощи, мясо (заколот бычок), заготовлены грузди, ягоды, дрова [5, с. 129].

Письмо Н.В. Нечкиной (эвакуированной), работавшей бухгалтером Нижневартовского отделения Госбанка, от 15 октября 1943 г. Имела она трех детей: 2, 8, 10 лет. Дети разуты и раздеты, нет верхней одежды, одна рубашка и трусы, 1 платье у девочки, белья нет. Одеядло – сплошная рвань, починить нечем, рваные туфли. «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» [5, с. 130].

В основу представленного текста параграфа положены новые научные данные [1; 2; 3; 4]. Материал структурирован в соответствии с возрастными особенностями учащихся. Иллюстративный материал находится в соответствии с текстовым. Задания предусматривают активную работу учащихся на разных уровнях познавательной деятельности.

Подготовленная книга базируется на системе требований, предъявляемых к учебникам по истории. Представленный пример параграфа (основной и дополнительный текст, иллюстративный материал, система заданий) по изучению темы Великой Отечественной войны подтверждает соответствие его текста современным научным и методическим требованиям.

Литература

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. К вопросу о численности спецпереселенцев в Ханты-Мансийском и Ямало-Ненецком округах в годы Великой Отечественной войны // Вестник Нижневартовского государственного университета. 2014. № 2. С. 62–64.

3. Алексеева Л.В. Рыбное хозяйство Ханты-Мансийского национального округа в годы Второй мировой войны (1939–1945). Нижневартовск: Изд-во НВГУ, 2014. 144 с.

4. Алексеева Л.В., Букренева К.Г. Размещение ленинградских детских домов в период эвакуации на территории Ханты-Мансийского национального округа // Пять столетий Югры: проблемы и решения, итоги и перспективы: Коллективная монография / Под общ. ред. Л.В. Алексеевой. Нижневартовск: Изд-во НВГУ, 2014. Ч. 4. С. 61–68.

5. Алексеева Л.В. Отражение прошлого края в годы мировых войн в учебнике истории Ханты-Мансийского округа: проблемы содержания в контексте подготовки новой учебной книги для школьников // Актуальные проблемы преподавания истории и обществознания в образовательных организациях различных типов: Коллективная монография. Ч. 6 / Отв. ред. д-р ист. наук, проф. Л.В. Алексеева. Нижневартовск: Изд-во НВГУ, 2019. С. 118–135.

6. Великая Отечественная война 1941–1945 годов: В 12 т. Т. 1. Основные события войны. М.: Кучково поле, 2015. 976 с. URL: <http://encyclopedia.mil.ru/encyclopedia/books/vov.htm> (дата обращения: 20.02.2020).

7. История Ханты-Мансийского автономного округа – Югры. 10 класс: Учеб. пособие для общеобразоват. Организаций: В 2 ч. / Е.И. Гололобов, Т.Н. Соболяникова, Л.В. Алексеева, Т.А. Молданова, Д.В. Кирилок, О.А. Задорожная, О.А. Милевский, Я.Г. Солодкин, О.Н. Стафеев, Е.В. Вершинин, И.Н. Стась, Е.П. Шульга, В.В. Цысь, О.П. Цысь, А.С. Иванов, Н.В. Ушакова. М.: Просвещение, 2019. Ч. 2. 223 с.

8. Морозов А.Ю. История Великой Отечественной войны в региональных учебниках истории XXI века // Преподавание военной истории в России и за рубежом: Сб. ст. / Российское военно-историческое общество, Институт истории и политики МПГУ. СПб.: Нестор, 2018. С. 200–211.

9. Общие рекомендации к подготовке новых учебно-методических комплексов по отечественной истории. URL: <https://histrf.ru/> (дата обращения: 25.02.2020).

10. Побережников И.В. Концепция нового учебно-методического комплекса по отечественной истории: методологические аспекты // Современный учебник по истории: теоретико-методологические, содержательные и методические аспекты: Ежегодник. XVIII всероссийские историко-педагогические чтения: Сб. науч. ст. Екатеринбург: УРГПУ, 2014. Ч. I. С. 6–12.

ГЛАВА 2

Е.Ф. Бехтенова, Ю.В. Дружинина

ТЕМА ПЕРЕСЕЛЕНИЯ В СИБИРЬ В ГОДЫ СТОЛЫПИНСКОЙ АГРАРНОЙ РЕФОРМЫ НА СТРАНИЦАХ ШКОЛЬНЫХ УЧЕБНИКОВ ИСТОРИИ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ

E.F. Behtenova, Yu.V. Druzhinina

THE THEME OF MIGRATION TO SIBERIA DURING THE STOLYPIN AGRARIAN REFORM ON THE PAGES OF SCHOOL TEXTBOOKS OF THE HISTORY OF THE REPUBLIC OF BELARUS

Аннотация. Авторы главы проанализировали содержание текстов и методический инструментарий учебников Беларуси по истории, посвященные переселенческой политике П.А. Столыпина в Сибирь в начале XX в. В работе актуализирована функция учебника как транслятора знаний об исторических событиях и как средства формирования образа прошлого, ценностных норм у молодого поколения.

Ключевые слова: учебники истории Беларуси; Сибирь; образование; история.

Abstract. The authors analyzed the content of texts and methodological tools of Belarusian history textbooks devoted to the migration policy of P.A. Stolypin to Siberia at the beginning of the XX century. The work actualizes the function of the textbook as a translator of knowledge about historical events and as a means of forming the image of the past, value norms in the younger generation.

Key words: history textbooks of Belarus; Siberia; education; history.

Тема переселенческой политики государства в Сибирь в начале XX в. является неотъемлемым сюжетом в истории государств, входивших в состав Российской империи в этот временной период. Общеизвестно, что сама реформа П.А. Столыпина, процесс реализации, ее последствия до сих пор вызывают живой интерес исследователей. Нам представляется актуальным обратиться к текстам современных учебников по истории Беларуси для того, чтобы выявить, какие представления об этом важном для страны

и лично для многих российских и белорусских семей процессе формируются у школьников Беларуси.

Современный образовательный стандарт общего среднего образования Республики Беларусь отмечает, что учащиеся на II ступени общего среднего образования на базовом уровне должны воплощать любовь к Беларуси, уважать «народ, живущий в ней, его культуру, традиции, историю, семейные ценности» [19]. Следовательно, вопрос о переселении белорусов в Сибирь не может не попасть в поле зрения современных школьников. В Концепции учебного предмета «Всемирная история. История Беларуси» подчеркивается, что «обучение истории в базовой школе направлено на формирование у учащихся исторической памяти, представляющей собой все виды информации о событиях прошлого, их времени и месте, участниках» [11]. В связи с этим также актуально обращение к теме переселения в Сибирь, представленной на страницах школьных учебников Беларуси.

Кроме того, в условиях усиления культурных и политических контактов между Республикой Беларусь и Российской Федерацией современным российским исследователям и педагогам важно понимать, как трактуются, воспринимаются белорусами важные для истории обоих государств исторические события, чем являются для них крестьянские переселения в Сибирь в годы столыпинской аграрной политики. Не менее интересно обращение к этому вопросу и в связи с тем, что биографии предков многих белорусских школьников, так или иначе, связаны с переселением. Таким образом, цель нашей статьи – охарактеризовать особенности репрезентации темы переселения в Сибирь в годы столыпинской аграрной реформы на страницах учебников истории Республики Беларусь.

Источниковой основой нашего исследования стали школьные учебники по истории Беларуси [3; 4; 9; 18; 20; 25], а также по всемирной истории [5; 10; 12; 13; 14]. Нами проанализированы учебники по всемирной истории для 5–11 классов и истории Беларуси для 6–11 классов [24]. Согласно положениям «Образовательного стандарта базового образования» в Беларуси реализуется концентрический принцип преподавания исторических дисциплин в школе. Придерживаясь этого принципа, предполагается на школьных уроках истории «неоднократное изучение одного и то-

го же учебного материала в нарастающем объеме и более углубленно» [19]. По этой причине в учебниках по истории разных классов и разных курсов могут быть отражены аналогичные исторические события.

Обращение нами к учебнику истории как к историческому источнику связано с несколькими причинами. Во-первых, в современной науке наблюдается устойчивое внимание к учебнику как культурному феномену, обладающему образовательным и воспитательным потенциалом [8; 15; 23], а также предлагаются возможные подходы к его изучению [2; 6; 7; 16; 17; 22; 26]. Во-вторых, мы разделяем мнение А.Н. Фукс о том, что школьные учебники истории формируют мировоззрение подрастающего поколения [25]. Следовательно, то, как преподносится учащимся та или иная историческая информация на страницах школьных учебников, во многом определяет их отношение к историческим событиям. Ученые отмечают, что у учащихся еще не сформировано критическое мышление. Они доверительно относятся к тексту учебника, который воспринимается ими как «источник знаний о мире, который представлен в соответствии с волей взрослых» [1]. Белорусский исследователь А.А. Прохоров отмечает, что для написания школьных учебников по истории Беларуси и всемирной истории формировались авторские коллективы «из лучших историков страны» [21]. Ученый обращает внимание на то, что положенная в основу написания учебников концепция истории белорусского народа принята белорусским обществом, поддерживается «системой государственных и региональных мероприятий в сфере культуры и просвещения» [21]. Таким образом, школьные учебники истории, являясь элементом культуры, способствуют формированию у молодого поколения ценностных норм, в настоящее время продолжают быть одним из основных средств формирования образа прошлого у учеников (явлений, событий и т. д.).

При анализе белорусских учебников по истории для школьников мы использовали следующие методы исследовательской работы: сравнение, анализ, синтез, описание, метод контент-анализа. Мы ориентируемся на суждение Л.Н. Алексашкиной о том, что при анализе школьного учебника следует обращаться не только к содержательно-информационному, но и дидактическому компоненту [2].

При работе с текстами белорусских школьных учебников нами было выявлено, что впервые о реформах П.А. Столыпина повествуется в 8 классе в учебнике «Всемирная история Нового времени, XIX – начало XX в.» в параграфе «Россия в годы революционных потрясений (1905–1917 гг.)» [14, с. 129]. Авторы поясняют школьникам причины, которые повлияли на формирование реформаторского курса власти по отношению к деревне, а также замысел преобразований, который был направлен на «создание широкого слоя мелких собственников» [14, с. 129]. На страницах учебника говорится, что реформа не имела особого успеха. Отмечая переселенческий характер государственных преобразований, создатели учебного текста кратко констатируют, что «важным направлением аграрной реформы была политика переселения крестьян за Урал». Заметим, что в учебнике не пояснено, какие конкретно территории, предполагалось, будут осваивать крестьяне в процессе реформы [14, с. 129]. К данному тексту параграфа прилагается задание для школьников, предполагающее работу с источниками – составление рассказа о П.А. Столыпине. Кроме того, учеников просят выразить свое отношение к его деятельности. Можем предположить, что в процессе самостоятельной работы восьмиклассники смогут познакомиться с судьбой своих предков, которые переселялись в Сибирь в результате реформы Столыпина. В конце изучаемого параграфа школьникам предлагают охарактеризовать аграрную реформу П.А. Столыпина и пояснить, «в чьих интересах она проводилась» и к каким результатам привела.

Таким образом, в рамках изучения курса всемирной истории белорусские школьники встречают информацию о переселении в Сибирь в годы столыпинской аграрной реформы один раз. Несколько иная ситуация с репрезентацией переселения в Сибирь в годы столыпинской аграрной реформы складывается на страницах учебников по истории Республики Беларусь. Остановимся на этом подробнее.

В 8 классе в курсе отечественной истории школьники изучают параграф «Столыпинские реформы и их осуществление в Беларуси» [20, с. 96–100], где, в отличие от проанализированного выше параграфа из курса всемирной истории, переселение белорусов в Сибирь в годы реформ П.А. Столыпина, описаны более детально.

Повествование о реформах П.А. Столыпина начинается с описания исторического контекста осуществления аграрной реформы на территории европейской части Российской империи. Вниманию школьников обращают на то, что инициатором реформирования стал П.А. Столыпин («За осуществление аграрной реформы <...> взялся Петр Аркадьевич Столыпин») [20, с. 97]. Видимо, авторы учебника считают этого исторического деятеля одной из ключевых фигур изучаемого исторического периода, так как на страницах книги содержится портрет реформатора, написанный И.Е. Репиным и датированный началом XX в. Примечательно, что здесь же присутствует указание на исторический документ, относящийся к проблеме параграфа, который прилагается на национальном образовательном портале (<http://e-vedy.adu.by>).

Представляется целесообразным заметить, что авторы учебника достаточно подробно описали процесс переселения в Сибирь в пункте параграфа «Переселение крестьян в азиатскую часть России» [20, с. 98]. В тексте раздела отмечено, что «из перенаселенных губерний европейской части Российской империи, чтобы ослабить там “земельный голод”, крестьянство направлялось в азиатскую часть России, Сибирь» [20, с. 98]. Акцентируется внимание на том, что власти поощряли процесс переселения, выделяя нуждающимся «краткосрочные займы, транспорт», оказывая необходимую помощь, создавая пункты приема переселенцев. В тексте учебника отмечено, что социальной базой пополнения рядов переселенцев были, в первую очередь, «безземельные и малоземельные крестьяне» восточных белорусских губерний. Переселение в азиатскую часть империи воспринималось крестьянами как освобождение «от ненавистных помещиков и земских начальников, от постылой опеки общины» [20, с. 98]. В этом разделе также содержится адресация к историческому документу, содержащемуся на электронной образовательной платформе (<http://e-vedy.adu.by>), с которым школьникам следует поработать при изучении темы.

Отметим, что авторы учебника справедливо заметили, что «иногда переселялись и зажиточные крестьяне, искавшие больших возможностей для предпринимательской деятельности» [20, с. 98]. Согласно данным учебного текста, именно эти переселенцы обустраивались на новых местах.

Авторы подробно характеризуют процесс переселения и трудности, с которыми столкнулись переселенцы. Слова-маркеры, которыми описаны замысел реформы, процесс переселения белорусов в Сибирь в годы столыпинской аграрной реформы, следующие: окраина, глухие, не освоенные человеком таежные места, бездорожье, просторы, суровый непривычный климат, тяжелая работа, бездушные чиновники, отсутствие медицинской помощи и высокая смертность [20, с. 98]. На этой же странице учебника школьникам предлагается таблица «Столыпинская аграрная реформа в Беларуси», которая, вероятно, предполагает сопоставление цели проведения реформы и средств, которые использовались для ее реализации [20, с. 98].

Заметим, что школьникам предлагается проанализировать карту «Столыпинская аграрная реформа» и выполнить задание на определение белорусских губерний, в которых выход крестьян из общины и переселение на хутора и отруба были более частыми. Учеников просят пояснить, почему они пришли к таким выводам [20, с. 99].

В конце параграфа содержатся задания, способствующие осмыслению школьниками сущности и последствий аграрной политики П.А. Столыпина, сопровождавшейся процессом переселения, в том числе и в Сибирь. Ученикам предлагают сравнить крестьянскую реформу 1861 года и столыпинскую аграрную реформу по предложенным критериям (цели реформы, средства осуществления (мероприятия), результаты реформы) [20, с. 100]. Кроме того, школьникам следует охарактеризовать «цели и итоги осуществления переселенческой политики» и разъяснить, «каким образом экономические и политические цели и средства проведения столыпинской аграрной реформы содействовали решению аграрного вопроса». Вероятно, такие задания призваны способствовать более эффективному усвоению школьниками изучаемого материала.

В обобщающем параграфе авторский коллектив напоминает учащимся, что развитие белорусского общества во второй половине XIX – начале XX в. сопровождалось реформами, одной из которых была буржуазная реформа П.А. Столыпина в 1906–1917 гг. [20, с. 136]. Отмечено, что эта реформа разрушила сельскую общину, а «крестьяне получили возможность закрепить

свои земельные наделы в собственность, начал формироваться слой сельской буржуазии из числа зажиточного крестьянства» [20, с. 136]. Именно эта реформа привела к тому, что возникли все предпосылки для «развития капитализма в сельском хозяйстве по “американскому” пути» [20, с. 136].

На наш взгляд, для того, чтобы акцентировать внимание школьников на значимости аграрной реформы П.А. Столыпина, авторы, отмечая на ленте времени в разделе «Обобщение к разделу II» важные для истории государства события, фиксируют «Начало столыпинской аграрной реформы». 1906 год выделен в качестве отправной точки этого исторического события [20, с. 138]. В этом же разделе восьмиклассникам предлагается задание на разъяснение причинно-следственной связи между столыпинской аграрной реформой и созданием «условий для развития капитализма в сельском хозяйстве Беларуси по “американскому” пути» [20, с. 140]. Кроме того, школьников просят доказать, что реализация аграрной реформы П.А. Столыпина способствовала «развитию капитализма в сельском хозяйстве Беларуси» [20, с. 140].

Далее вновь предлагается задание на заполнение таблицы, способствующее осознанию школьниками того, что преобразования, в том числе и в аграрной сфере, способствовали постепенному переходу Беларуси в XIX – начале XX в. от феодального общества к буржуазному [20, с. 144]. В разделе «Исторический словарь», поясняя ребятам сущность термина «“американский” путь развития капитализма в сельском хозяйстве», авторы ссылаются на столыпинскую аграрную реформу [20, с. 146]. В «Хронологической таблице», «Синхронической таблице» эта реформа также отражена, что, на наш взгляд, свидетельствует о ее значимости, по мнению авторского коллектива, для истории Беларуси [20, с. 149, 152].

Вновь разработчики школьного учебника по истории Беларуси напомнят школьникам об аграрной реформе П.А. Столыпина в 10 классе при изучении темы параграфа «БССР в годы Новой экономической политики». Авторы, описывая процессы, происходящие в аграрной сфере в годы реализации Новой экономической политики советского государства, отмечают, что крестьяне «с осторожностью относились к хуторизации» [12, с. 54]. В тексте при-

ведены данные о том, что «на территории восточных губерний Беларуси за время столыпинской аграрной реформы на хутора и отрубы вышло только около 13% крестьянских хозяйств» [12, с. 54]. В параграфе констатируется, что в процессе землеустройства в 1920-е гг. на хутора переселилось почти столько же хозяйств [12, с. 54].

Таким образом, анализ школьных учебников Республики Беларусь на предмет отображения в них столыпинской аграрной реформы позволяет сделать вывод о достаточно широкой представленности ее для школьников. Авторы детально излагают причины, ход и последствия реформы, что создает у школьников комплексное представление об изучаемых событиях. Однако в учебниках по всемирной истории процесс реформы излагается более развернуто, нежели в учебниках по истории Беларуси. Наглядность учебников не создает образного представления о крае, куда переселялись белорусы, об условиях проживания на новом месте и переселенцах. Несомненно, эмоционально дополнило бы изучаемое событие наличие письменных и устных источников – воспоминаний самих переселенцев, вернувшихся в Беларусь и оставшихся жить в Сибири, о происходящих событиях.

В методическом аппарате учебников по рассматриваемой проблеме школьникам предлагаются в основном продуктивные вопросы на установление причинно-следственных связей, обобщение социально-экономических процессов, происходящих в Российской империи на территории Белоруссии начала XX в. Для этого уместно, на наш взгляд, предлагается ребятам задание по заполнению синхронической таблицы, а также сравнение схожих экономических процессов – реформы 1861 года и аграрной реформы П.А. Столыпина. Такие вопросы, несомненно, играют большую роль в формировании умений устанавливать причинно-следственные связи, делать выводы, обобщения, сравнения; способствуют развитию исторического мышления у школьников. Отметим, что творческие или проектные задания, направленные на развитие исследовательских и творческих умений, школьникам не предлагаются.

Изучение вопросов аграрной реформы П.А. Столыпина, процесса переселения крестьянства в Сибирь – одна из тех тем, которая демонстрирует общность, единство народов, участвовав-

ших в важных исторических процессах. Общеизвестно, что огромное количество белорусских семей были активными участниками этого процесса. Судьбы наших народов навсегда связаны общей историей. Несмотря на противоречивый характер реформы, некоторая часть белорусов, переселившихся в ходе ее проведения в Сибирь, так и остались жить на ее территории, их потомки живут здесь и сейчас. Считаем, что было бы целесообразно при изучении темы предлагать обучающимся задания, направленные на работу с воспоминаниями переселенцев. Подобные методические задания позволяют современному поколению школьников помнить и сохранять память предков, которые, преодолевая трудности, экономические кризисы, делали историю их страны.

Таким образом, актуализируется вопрос о необходимости конструирования представления об общем прошлом Беларуси и России, как у белорусских, так и у российских школьников, для формирования у них чувства коллективной общности, что, несомненно, в конечном итоге, будет способствовать формированию чувства национальной идентичности у учащихся наших стран. Мы считаем, что существующие в исторической памяти наших народов сюжеты, такие как переселенческая политика П.А. Столыпина, способствуют усилению интеграционных процессов в рамках белорусско-российского культурного взаимодействия. Кроме того, для дальнейшего конструктивного развития сотрудничества Беларуси и России необходимо, на наш взгляд, выработать согласованные подходы к прочтению ряда исторических сюжетов, что будет способствовать возникновению общих контекстов их понимания. В связи с этим историкам и методистам наших государств – России и Беларуси становится очевидной необходимость обсуждения вопросов совместной истории, создания общих методических руководств и пособий для учителей по совместной истории. Актуальными в связи с этим могут стать, в том числе, школьные и студенческие олимпиады, научные конференции, тематические летние исторические школы.

Литература

1. Zamojska E. Równość w kontekstach edukacyjnych: wybrane aspekty równości w polskich i czeskich podręcznikach szkolnych. Poznań, 2010. 336 s.

2. Алексашкина Л.Н. Линия «Человек в истории» на страницах современных отечественных школьных учебников // «История в человеке, попавшем на ее дороге»: историческая биография в Сибири XIX–XXI веков (историографический, источниковедческий и методический аспекты): Кол. монография, посвящ. памяти В.Ф. Цыбы / Новосибирский государственный педагогический университет, Российская академия наук, Уральское отделение, Тобольская комплексная научная станция. Новосибирск: Новосиб. гос. пед. ин-т, 2018. С. 218–230.

3. Бохан Ю.Н. История Беларуси с древнейших времен до конца XV в.: Учеб. пособие для 6 кл. учреждений общ. сред. образования с рус. яз. обучения: В 2 ч. / Ю.Н. Бохан, С.Н. Темушев; под ред. Ю.Н. Бохана. Минск: Изд. центр БГУ, 2016. Ч. 1. 163 с.

4. Бохан Ю.Н. История Беларуси с древнейших времен до конца XV в.: Учеб. пособие для 6 кл. учреждений общ. сред. образования с рус. яз. обучения: В 2 ч. / Ю.Н. Бохан, С.Н. Темушев; под ред. Ю.Н. Бохана. Минск: Изд. центр БГУ, 2016. Ч. 2. 163 с.

5. Всемирная история Нового времени, XVI–XVIII вв.: Учеб. пособие для 7 кл. учреждений общ. сред. образования с рус. яз. обучения / В.С. Кошелев и др.; под ред. В.С. Кошелева. Минск: Изд. центр БГУ, 2017. 163 с.

6. Вяземский Е.Е. Уроки истории: думаем, спорим, размышляем: Пособие для учителей общеобразовательных учреждений / Е.Е. Вяземский, О.Ю. Стрелова. М.: Просвещение, 2012. 192 с.

7. Вяземский Е.Е., Стрелова О.Ю. Учебник истории: старт в новый век: Пособие для учителя. М.: Русское слово, 2006. 142 с.

8. Историки читают учебники истории: Традиционные и новые концепции учебной литературы / Под ред. К. Аймермахера и Г. Бордюгова. М.: АЙРО-XX, 2002. 231 с.

9. История Беларуси, XVI–XVIII вв.: Учеб. пособие для 7 кл. учреждений общ. сред. образования с рус. яз. обучения / В.А. Воронин и др.; под ред. В.А. Воронина, А.А. Скепьян; пер. на рус. яз. И.В. Летунович. Минск: Изд. центр БГУ, 2017. 214 с.

10. История Средних веков: Учеб. пособие для 6 кл. учреждений общ. сред. образования с рус. яз. обучения / В.А. Федосик и др.; под ред. В.А. Федосика. Минск: Изд. центр, 2016. 198 с.

11. Концепция учебного предмета «Всемирная история. История Беларуси». URL: <http://minsk.edu.by/main.aspx?guid=28461> (дата обращения: 29.02.2020).

12. Космач Г.А. Всемирная история Новейшего времени: 1918–1945 гг.: Учеб. пособие для 10 кл. учреждений общ. сред. образования с

рус. яз. обучения / Г.А. Космач, В.С. Кошелев, М.А. Краснова; под ред. Г.А. Космача. Минск: Народная асвета, 2012. 214 с.

13. Космач Г.А. Всемирная история Новейшего времени, 1945 г. – начало XXI в.: Учеб. пособие для 11-го кл. учреждений общ. сред. образования с рус. яз. обучения / Г.А. Космач, В.С. Кошелев, М.А. Краснова; под ред. Г.А. Космача. Минск: Народная асвета, 2012. 214 с.

14. Кошелев В.С. Всемирная история Нового времени, XIX – начало XX в.: Учеб. пособие для 8 кл. учреждений общ. сред. образования с рус. яз. обучения / В.С. Кошелев, Н.В. Кошелева, Н.В. Байдакова; под ред. В.С. Кошелева. Минск: Народная асвета, 2018. 231 с.

15. Кто боится учебника истории?: Материалы семинара, проведен. Волгогр. гос. ун-том и Ин-том Кеннана Междунар. науч. центра им. В. Вильсона при поддержке фонда Ф. Эберта (26 апреля 2012 г.) / Под ред. И.И. Куриллы. Волгоград: Изд-во ВолГУ, 2013. 102 с.

16. Кушева Р. Диалог в истории через новое поколение учебников для средней школы в Болгарии / Образование в истории, история в образовании: Материалы Всерос. (с международным участием) науч.-практич. конф. «Интеграция исторического и образовательного пространства», посвящ. 50-летию со дня рождения М.Ю. Брандта (11–13 апреля 2011 г.) / Под. ред. В.А. Зверева. Новосибирск: Новосиб. пед. ин-т, 2011. 392 с.

17. Матханова Н.П., Родигина Н.Н. «Да хорошо ли мы знаем ту крохотную частичку земли, на которой сами живем?»: Учебник по родноведению М.В. Загоскина (1870 год) // Вестник НГУ. Серия: История, филология. 2018. Т. 17, № 1: История. С. 29–41.

18. Новик Е.К. История Беларуси, 1917–1945 гг.: Учеб. пособие для 10 кл. учреждений общ. сред. образования с рус. яз. обучения / Е.К. Новик; автор метод. аппарата В.В. Гинчук; пер. с белорус. яз. Н.Л. Стрехи. Минск: Народная асвета, 2012. 182 с.

19. Образовательный стандарт базового образования. URL: <https://adu.by/images/2019/01/obr-standarty-ob-sred-obrazovaniya.pdf> (дата обращения: 29.02.2020).

20. Панов С.В. История Беларуси, конец XVIII – начало XX в.: Учеб. пособие для 8 кл. учреждений общ. сред. образования с рус. яз. обучения / С.В. Панов, С.В. Морозова, В.А. Сосно; под ред. В.А. Сосно; пер. на рус. яз. О.Р. Ермакович, В.М. Иванова. Минск: Изд. центр БГУ, 2018. 159 с.

21. Прохоров А.А. Концептуальное описание белорусской истории в учебных пособиях для средней школы и университетов // Осмысление альтернативных концепций российско-белорусской истории: Науч. сб. / Отв. ред. И.И. Тучков, О.В. Солопова, О.В. Иванников. М.: Изд-во Московского ун-та, 2018. 156 с.

22. «Расскажу вам о войне...»: Вторая мировая война в учебниках и сознании школьников славянских стран. М.: РИСИ, 2012. 432 с.

23. Учебный текст в советской школе: Сб. ст. / Сост. С.Г. Леонтьева, К.А. Маслинский. СПб.: Ин-т логики, когнитологии и развития личности, 2008. 471 с.

24. Фомин В.М. История Беларуси, вторая половина 1940-х гг. – начало XXI в.: Учеб. пособие для 11 кл. учреждений общ. сред. образования с рус. яз. обучения / В.М. Фомин, С.В. Панов, Н.Н. Ганущенко; под ред. В.М. Фомина. Минск: Национальный ин-т образования, 2013. 232 с.

25. Фукс А.Н. Школьные учебники по отечественной истории как историографический феномен (конец XVII в. – 1930-е гг.): Дис. ... д-ра ист. наук. М., 2011. 442 с.

26. Хлытина О.М. Познавательные модели и методологический инструментарий современных учебников истории // Философия образования. 2011. № 5. С. 151–160.

РАЗДЕЛ 5 ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ ИСТОРИИ

ГЛАВА 1

Д.А. Зарипова

КРАЕВЕДЧЕСКИЙ МАТЕРИАЛ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИСТОРИИ: РАЗМЫШЛЕНИЯ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

D.A. Zaripova

LOCAL HISTORY MATERIAL IN HISTORY CLASSES: REFLECTIONS OF THE FUTURE TEACHER

Аннотация. В главе рассматривается вопрос о роли краеведческого материала на уроках истории. В условиях продолжающихся реформ школьного исторического образования автор акцентирует внимание на нерешенности нормативных аспектов использования краеведческого материала на уроках истории. Данный фактор отнесен к числу важнейших в построении системы изучения региональной и локальной истории. Осмысливая проблемы в реализации краеведческого материала при обучении истории, автор пытается представить собственный взгляд на включение материалов по краеведению в школьную систему исторического образования.

Ключевые слова: краеведение; история; материал; регион; урок; учитель.

Abstract. In the article, the author addresses the issue of the role of local history material in history lessons. In the context of ongoing reforms of school historical education, the author focuses on the unresolved regulatory aspects of the use of local history material in history lessons. This factor is considered one of the most important in building a system for studying regional and local history. Understanding the problems with the implementation of local history material in the teaching of history, the author tries to present his own view on the inclusion of materials on local history in the school system of historical education.

Key words: local lore; history; material; region; lesson; teacher.

Под краеведением традиционно понимается изучение природы, населения, хозяйства, истории и культуры какой-либо терри-

тории (края) или объекта (от крупного региона до отдельного города, села, предприятия, усадьбы, улицы, дома). Общеизвестно, что краеведение опирается на междисциплинарные связи и учитывает не только теоретическое научное положение, но и первичные наблюдения, житейскую практику; предполагает освоение местного исторического опыта и определение новых тенденций развития, исходя из местных условий и традиций.

Таким образом, краеведение – комплексное знание, объединяющее элементы ряда научных дисциплин, согласно которым выделяются разделы (отрасли) краеведения – историческое, литературное, географическое и др. Как научное знание краеведение начало формироваться в России с XVIII в. (сам термин «краеведение» вошел в употребление лишь в начале XX в.). С 1860-х гг., когда в России активизировалась работа земств, инициатива краеведческой работы перешла к местной общественности. В нее вовлекалась интеллигенция, она поддерживалась местными благотворителями, преимущественно из купечества. Начался процесс издания краеведческих материалов. Особенно выделялась Пермская губерния.

Некоторыми энтузиастами предпринимались попытки включить краеведческие знания и в программы школьного образования. В методических трудах педагогов, в частности Д.Д. Семёнова, для учебных курсов по ознакомлению с «малой родиной» с середины XIX в. употреблялись термины «отчизноведение», «родиноведение». 1920-е гг. называли «золотым десятилетием» краеведения, когда оно воспринималось и как сфера научной и научно-просветительной деятельности, и как широкое общественное движение. В 1921–1930 гг. один раз в три года проводились Всероссийские (с 1924 г. всесоюзные) краеведческие конференции, посвященные проблемам краеведческого движения и результатам краеведческих исследований. Историческое краеведение получило широкое развитие после Великой Отечественной войны. В разработку краеведческой проблематики были вовлечены крупнейшие ученые Москвы, Ленинграда, Свердловска, Перми, Новосибирска, Омска, Томска, Тюмени, Кургана. В середине 1980-х гг. возродилась традиция созыва краеведческих конференций, прежде всего на региональном уровне. Одновременно начали проводиться Всесоюзные (с 1995 г. всероссийские) конференции по

историческому краеведению и изучению культуры российской провинции. Расширилось преподавание краеведения и в вузах. С конца 1980-х гг. возродилось такое направление краеведения, как создание региональных энциклопедий. Практически во всех регионах РФ появились энциклопедические издания с материалами по местной истории. В 1990–2000-е гг. резко возросло число местных краеведческих изданий всех видов (книг, периодических изданий и пр.), сборников научных, научно-практических конференций (всероссийских и региональных), краеведческая тематика стала преобладающей на конкурсах школьных сочинений, проектов, исследовательских работ на исторические темы.

Особое место стало отводиться и подготовке в регионах учебной литературы для школьников. Активизировался процесс подготовки собственных учебников и учебных, учебно-методических пособий для изучения региональной истории.

С введением ФГОС нормативы по реализации региональной истории и краеведческого материала были основательно потеснены. В 2012 г. Е.Е. Вяземский писал, что текст ФГОС не предусматривает механизм реализации этнокультурных потребностей в сфере общего образования, кроме того, в документе отсутствовало определение этнокультурного компонента содержания образования. Такой подход, по мнению Е.Е. Вяземского, не отражает «формирование основ гражданской, этнонациональной, социальной, культурной самоидентификации личности обучающегося, осмысление им опыта российской истории как части мировой истории» [8, с. 25].

В условиях продолжающихся реформ школьного исторического образования следует подчеркнуть роль Историко-культурного стандарта, который является концептуальным по своему характеру и призван регулировать структуру и содержание исторического образования в стране. Именно этот документ рассматривает вопрос использования краеведческого материала на уроках истории, что придало иной (положительный) импульс решению проблемы включения в уроки истории местного материала.

Учителями давно понято, что преподавание региональной истории в контексте истории России является необходимой составляющей не только для развития демократического государства, формирования современной толерантной личности, готовой к

восприятию этнического и конфессионального многообразия мира, но и для формирования региональной идентичности. Для учителей истории возникает необходимость, сопряженная с решением практической задачи поиска наиболее эффективных подходов к использованию краеведческого материала на уроках истории.

Дискуссии о месте и роли региональной истории в системе школьного исторического образования России насчитывают не одно десятилетие. Историки, как никто другой, прекрасно осознают, что изучение региональной и локальной истории – необходимая часть исторического образования и патриотического воспитания населения [10, с. 1]. При этом ситуацию с использованием краеведческого материала на уроках истории нельзя признать удовлетворительной. Примерно 20 лет назад Л.М. Махинько [13, с. 12] подчеркивала отсутствие целостной системы преподавания краеведения. Следует подчеркнуть, что ситуация с изучением и преподаванием региональной истории неодинаковая в стране. Есть субъекты, где благодаря сильным краеведческим традициям история региона всегда имела и имеет место в школьном образовании. Субъекты, являющиеся аутсайдерами в этих вопросах, позднее других включились в данный процесс, и в некоторых из них еще и не подготовлены учебники по истории края.

Действительно, положение, наблюдаемое на практике, порождает противоречие между поставленными на современном этапе государственными задачами, отраженными в ФГОС, ИКС и др. документах федерального уровня, и состоянием краеведческой работы в школе. Разрешение этого противоречия многими исследователями видится в поиске современных подходов к использованию краеведческого материала, прежде всего на уроках истории. Важен ценностно-ориентированный подход к формированию содержания, предполагающего создание целостного, разностороннего освещения исторического развития родного края в прошлом и настоящем, концентрирующего внимание на изучении не только экономики, но и духовной жизни общества, на его культуре. Некоторые ученые ставят вопрос о создании многоаспектных интегративных краеведческих курсов для начальной, основной и полной средней школы, объединенных общим подходом [9, с. 14].

В Ханты-Мансийском округе также имеется достаточно работ, посвященных этой теме, среди которых необходимо выделить

труды Е.И. Гололобова, Н.В. Фроловой [9] (Сургутский государственный педагогический университет). Ими детально разработан методический аппарат и методические рекомендации к различным видам работ, касающихся использования краеведческого материала. Следует также отметить труды исследователей из Нижневартовска – Л. В. Алексеевой и И.В. Святченко [1; 4; 14], где авторами рассматриваются нормативно-правовые документы, теоретико-методические подходы к преподаванию, проблемы содержания региональной истории в общеобразовательной школе. В ряду имеющихся работ, содержащих вопросы методики использования краеведческого материала, нельзя не отметить и учебное пособие «Историческое краеведение», подготовленное на кафедре истории России Нижневартовского госуниверситета (под редакцией д.и.н. В.В. Цыся) [11]. Третий раздел книги содержит параграфы по методическим аспектам преподавания исторического краеведения в общеобразовательной школе, организации исследовательской деятельности учащихся [11].

В ряду научно-методических работ следует выделить издаваемую ежегодно на кафедре истории России НВГУ коллективную монографию по актуальным проблемам преподавания истории и обществознания в образовательных организациях различных типов, где всегда присутствует раздел о преподавании региональной истории [2]. Данная работа является результатом научных исследований и обобщения опыта преподавания профессоров, доцентов, преподавателей высших и средних учебных заведений, студентов аспирантуры и магистратуры. В настоящее время вышло шесть частей [6].

Каковы основные способы использования краеведческого материала на уроках истории – вопрос, неизбежно встающий перед начинающим учителем. Мы заметили, что в общеобразовательной школе главный документ, на который ориентируется учитель в преподавании истории, – это ФГОС. Отсутствие в Федеральном государственном стандарте четких положений, направленных на регулирование преподавания региональной истории, краеведения уже не ставит перед некоторыми учителями проблему изучения истории края. Весь образовательный процесс направлен на подготовку к ВПР и ЕГЭ.

Например, в Ханты-Мансийском автономном округе имеющийся региональный нормативный пакет не содержит указаний по реализации курса региональной истории, что привело в подавляющем большинстве школ округа к отказу от преподавания курса истории ХМАО [10, с. 4]. В последнее время эту ошибку решено исправить. В округе подготовили новое учебное пособие для десятиклассников по истории ХМАО – Югры [12]. Однако ограничивать изучение истории края только систематическим курсом для старших классов, по нашему мнению, не стоит, т. к. это не может коренным образом повлиять на улучшение знаний школьников по локальной и региональной истории. Важно начинать изучение истории края с самого раннего возраста.

Так, на этапе основной школы использование краеведческого материала возможно при изучении курса истории России хорошо известным способом – интегрированием регионального/локального материала с общероссийским. При этом используется рекомендация о его соотношении как 1:10. Используя краеведческий материал на уроках истории, учителю необходимо помнить, что с одной стороны, он является средством конкретизации общеисторического материала, а с другой – входит в систему знаний по истории края, являясь одним из уровней в системе исторических знаний школьников. Практика свидетельствует, что использование местного материала на уроках как средства конкретизации не только не вызывает перегрузки учащихся, а, наоборот, значительно облегчает усвоение систематического курса истории, делает знания учащихся более прочными и более глубокими, формирует познавательный интерес и патриотические чувства. Местный материал едва ли может составлять содержание целого урока, чаще в курсе отечественной истории это лишь его элемент, эпизод, его рассмотрение может осуществляться на любом этапе урока, считает учитель Н.Ю. Горюшкина [10].

Нередко учителя, которые практикуют краеведческую работу в своей деятельности, чаще всего организуют ее сообразно собственным интересам и представлениям [7; 15].

Сегодня важно учитывать, что познавательная (по основной задаче) краеведческая деятельность реализуется в структуре учебного процесса на основе выбранной образовательным учреждением учебной программы. К сожалению, в настоящее время

отсутствуют единые требования к знаниям и умениям учащихся, нет принятого перечня практических работ, экскурсий; отмечается достаточно узкая содержательная направленность и элективных курсов. Нельзя отрицать и того, что зачастую краеведческий материал учителями вообще игнорируется. На уроке не находится ему места даже там, где это возможно. Например, урок по теме «Внешняя политика России в эпоху дворцовых переворотов». На уроке студентов-историков в одной из школ г. Нижневартовска рассматривался в числе других и вопрос международных связей. Как известно, одним из экспортных товаров России являлась пушнина. Белка и песец добывались аборигенами Западной Сибири, главным образом, ее северной части, т. е. где сегодня размещаются два субъекта РФ: Ханты-Мансийский и Ямало-Ненецкий автономные округа. Однако об этом на уроке не было упомянуто. При подготовке урока ни студентам, ни учителю этот факт, вероятно, не вспомнился.

Много трудностей у учителя возникает при интерпретации фактов региональной истории. А это уже вопросы методологии. Методологические основы школьного исторического краеведения – давняя проблема школьной практики. При изучении истории России и использовании краеведческого материала на уроке необходимо исходить из философского принципа о том, что отдельное существует только в той связи, которая ведет к общему, а общее существует лишь в отдельном, через отдельное, убеждена учитель А.В. Трунина. Этот принцип может быть взят за основу в работе учителя истории, исходя из того, что любой край – это неотъемлемая часть нашей страны и его история должна раскрываться в диалектическом единстве с историей России [15, с. 2].

Методологически значимые задачи по организации изучения краеведческого материала представляются нам в следующем виде: создание условий для построения современной структуры и отвечающего состоянию современной науки содержания исторического образования в регионе (субъекте РФ); наличие систематического курса истории края, позволяющего формировать у школьников и студентов целостное представление об основных этапах исторического развития региона, придерживаться подхода, что история края – неотъемлемая часть национальной (отечественной) истории; подчеркивание достижений и вклада населе-

ния региона в общеисторическое развитие России, его роль, в том числе и общемировых процессах.

Учителю истории важно знать и методические истоки краеведения, теоретико-методическую базу, на которой стоит и развивается современное краеведение и методическая мысль [6, с. 23]. Нельзя не заметить, что объективное стремление к пониманию роли краеведческого материала, совершенствованию преподавания его в школе предполагает изучение накопленного предшествующего опыта и знаний. Необходимо увидеть все ценное в этом опыте, сохранить и развить его применительно к новым условиям: информационно-образовательной среде, требованиям ФГОС к образовательным результатам школьников, воспитанию у них патриотических чувств и принадлежности к территории, где они родились и живут. Разумеется, в условиях информационного общества нельзя игнорировать многочисленные электронные ресурсы, содержащиеся в профессиональных базах музеев, библиотек, архивов, вузов и т. д., которыми располагает субъект РФ. Эти материалы при создании соответствующих педагогических условий могут положительно повлиять на образовательные результаты по истории.

Изучение сформулированной темы позволяет заметить, что уроки краеведения строятся на тех же принципах, что и любые уроки истории. Однако имеется и своя специфика, которая порождает особые к ним требования.

1. История края является частью истории нашей Родины. Местные события при всем их своеобразии являются частью общеисторического процесса. Следовательно, необходима органическая связь краеведения с курсом отечественной истории.

2. История края – самостоятельная тема. Поэтому нужно дать такую систему знаний о своем крае, чтобы у учеников сложилось связанное, цельное представление о его прошлом.

3. Краеведческие уроки только тогда будут в полной мере успешными, когда за ними стоит разнообразная внеурочная деятельность.

Различают два основных вида уроков по истории края: 1) уроки с элементами краеведения (т. е. общий курс с использованием данных по истории края); 2) уроки краеведения (т. е. целиком посвященные истории города или края) [11].

Итак, прежде чем использовать местный исторический материал в учебном процессе, необходимо определить его место, связи и соотношение с общеисторическим материалом. В зависимости от содержания краеведческого материала, его значения для истории страны и края, цели урока местный материал может быть изучен до прохождения темы, в начале ее изучения, в ходе и в конце [5, с. 3]. Материал может быть включен отдельными фактами в общий курс Истории России, возможен вариант проведения иного занятия (классного часа, исторической перемены «день в истории края», экскурсии), а также возможен вариант более глубокого и частного изучения, ведь одна из главных особенностей краеведческой работы состоит в том, что она включает в себя элементы исследования. В ходе этой работы учащиеся знакомятся с методами исследования, применяемыми исторической наукой, учатся самостоятельно добывать знания. Школьники чаще работают с опубликованными документами, но есть опыт, когда они сами собирают материал, работают в местном архиве.

Школьное краеведение преследует учебно-воспитательные цели и осуществляется учащимися под руководством учителей. Поэтому первым условием успешной краеведческой работы в школе будет глубокое знание самим учителем истории своего края, владение методикой его изучения. Вторым условием успешной краеведческой работы является систематическое использование местного материала на уроках истории, постоянная внеклассная работа, перспективное ее планирование в масштабе класса, школы. Третье условие – школьному краеведению во всех его звеньях необходима более глубокая научная основа. Для этого практикующим учителям необходимо сотрудничать с научными кафедрами. Сегодня это можно осуществлять и в режиме онлайн.

Мы убеждены, что использование краеведческого материала на уроках истории необходимо для того, чтобы не потерялась связь времен, чтобы население знало основные исторические события, связывало свою жизнь с данной территорией, вносило свой вклад в улучшение всех сфер ее жизни, и не стремилось ее покинуть.

Литература

1. 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 и обществознания в образовательных организациях различных типов: Коллективная монография. Ч. 1 / Под общ. ред. д-ра ист. наук, проф. Л.В. Алексеевой. Нижневартовск: Изд-во Нижневарт. гос. ун-та, 2014. С. 71-84.

2. Актуальные проблемы преподавания истории и обществознания в образовательных организациях различных типов: Коллективная монография. Ч. 4 / Отв. ред. д-р ист. наук, проф., заслуженный деятель науки ХМАО – Югры Л.В. Алексеева. Нижневартовск: Изд-во НВГУ, 2017. 240 с.

3. 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. Интернет-журнал МПГУ. С. 1–8.

4. Алексеева Л.В. Современные теоретико-методические подходы к организации изучения школьниками региональной истории в контексте ФГОС // История и краеведение Западной Сибири: проблемы и перспективы изучения: Сб. материалов VI науч.-практич. конф. с межд. участием в Ишимском педагогическом институте им. П.П. Ершова (г. Ишим, 10 ноября 2015 г.) / Под ред. И.В. Курьшева. Ишим: Изд-во Ишимского пединститута им. П.П. Ершова (филиала) Тюменского госуниверситета, 2016. С. 126–131

5. Алексеева Л.В., Святченко И.В. О теоретико-методических подходах к организации изучения школьниками региональной истории // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия «Гуманитарные науки». Научно-практический журнал (ВАК). 2016. № 12 (декабрь). С. 50–52.

6. Алексеева Л.В. О воплощении идеи коллективной работы в монографии «Актуальные проблемы МПИ...» // Молодежная политика в России и мире: исторический опыт и современные тенденции. Ежегодник. XXII всероссийские историко-педагогические чтения: Сб. науч. ст. Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2018. С. 81–83.

7. Виноградов В.Ю., Гибадуллин Р.З., Федотова Н.Р. Методические подходы к проведению тематических мероприятий по материалам краеведческой работы школьников в Верхнеуслонском муниципальном районе республики Татарстан // Современные проблемы науки и образования. 2016. № 5. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=25198> (дата обращения: 05.02.2020).

8. Вяземский Е.Е. Национально-региональный компонент общего исторического образования в Российской Федерации: дискуссионные подходы // Проблемы современного образования. Модернизация российского образования. М.: НПБ им. К.Д. Ушинского, 2012. № 4. С. 21–40.

9. Гололобов Е.И., Фролова Н.В. Краеведческая работа в школе: Учеб.-метод. пособие в модульной технологии обучения: направление подготовки 44.03.05 Педагогическое образование, направленность «Историческое и обществоведческое образование» (уровень бакалавриата). Сургут: РИО СурГПУ, 2018. 76 с.

10. Горюшкина Н.Ю. Краеведение на уроках истории и во внеурочной деятельности. URL: <http://xn--80adjkmcr6a3j.xn--p1ai/article450> (дата обращения: 05.02.2020)

11. Историческое краеведение: Учеб. пособие для студ. вузов, обучающихся по ОПОП 44.03.01 – Педагогическое образование (профиль «Историческое образование»), 46.03.01 – История / В.В. Цысь, Л.В. Алексеева, В.В. Мошкин, О.П. Цысь, Н.С. Салимова; под ред. проф. В.В. Цыся и проф. Л.В. Алексеевой. Нижневартовск: Изд-во Нижневарт. гос. ун-та, 2015. 260 с.

12. История Ханты-Мансийского автономного округа – Югры. 10 класс: Учеб. пособие для общеобразоват. организаций / Е.И. Гололобов, Т.Н. Собольников, Л.В. Алексеева, Т.А. Молданова, Д.В. Кирилук, О.А. Задорожная, О.А. Милевский, Я.Г. Солодкин, О.Н. Стафеев, Е.В. Вершинин, И.Н. Стась, Е.П. Шульга, В.В. Цысь, О.П. Цысь, А.С. Иванов, Н.В. Ушакова. М.: Просвещение, 2019.

13. Махинько Л.Н. Системно-культурологические основы школьного краеведения (На материале Санкт-Петербурга): Дис. ... канд. пед. наук. СПб., 1999. 257 с.

14. Святченко И.В., Алексеева Л.В. Региональная история в системе школьного исторического образования России: нормативные аспекты // Интернет-журнал «Мир науки» 2016. Т. 4. № 6. URL: <http://mir-nauki.com/PDF/19PDMN616.pdf> (дата обращения: 05.02.2020).

15. Трунина А.В. Технология преподавания краеведческого материала на уроках истории с целью патриотического воспитания школьников МОУ «Мамоновская основная общеобразовательная школа» – 2011. URL: <https://infourok.ru.html> (дата обращения: 05.02.2020).

ГЛАВА 2

О.П. Цысь, М.Н. Никитина

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ЭЛЕКТИВНОГО КУРСА «СИСТЕМА ДУХОВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ТОБОЛЬСКЕ В КОНЦЕ XIX – НАЧАЛЕ XX ВВ.»

O.P. Tsis', M.N. Nikishina

THEORETICAL AND METHODOLOGICAL ASPECTS OF THE ELECTIVE COURSE «THE SYSTEM OF SPIRITUAL EDUCATION IN TOBOLSK IN THE LATE XIX-EARLY XX CENTURIES»

Аннотация. В данной главе исследованы позиции ученых по актуализации в современных условиях преподавания регионального компонента. Обращается внимание на необходимость более активного использования элективных курсов в преподавании истории в современных общеобразовательных школах. На примере курса «Система духовного образования в Тобольске в конце XIX – начале XX вв.» показано, что подобные курсы могут быть органично включены в программы, основанные на используемых в школах линейках учебников, а также способствуют закреплению (или освоению) навыков работы с разными типами исторических источников, историческому моделированию, индивидуальной и групповой работе.

Ключевые слова: элективный курс; региональная история; учебники; школьная программа; духовное образование.

Abstract. The article examines the positions of scientists on the actualization of the regional component in modern conditions of teaching. Attention is drawn to the need for more active use of elective courses in the teaching of history in modern General education schools. On the example of the course "The System of Spiritual Education in Tobolsk in the Late XIX – Early XXV." It is shown that such courses can be organically included in programs based on the lines of textbooks used in schools, and also contribute to the consolidation (or development) of skills to work with different types of historical sources, historical modeling, individual and group work.

Key words: elective course; regional history; textbooks; school curriculum; spiritual education.

В сложившейся к сегодняшнему дню системе преподавания истории в школе одной из актуальных проблем остаются способы интеграции содержания школьного курса истории и материалов региональной истории. Несомненно, это один из необходимых компонентов исторического образования: он служит социализации личности на той территории, где она проживает; формированию патриотических чувств к своей «малой Родине», благоприятной мотивации к участию в ее благоустройстве и развитии [5, с. 72]. В педагогической науке для его обозначения введено понятие «национально-региональный компонент», которое, однако, с 2007 г. отменено в документах образовательных стандартов и не находит отражения в действующем ФГОС ОО, принятом в 2011 г. Несмотря на это, содержание ФГОС предполагает включение некоторых элементов, по сути отражающих региональный характер, но не дает конкретных механизмов их реализации в учебной программе [8, с. 24–25].

Национально-региональный компонент, как известно, получил свое отражение в Историко-культурном стандарте, принятом в 2015 г. Одной из его концептуальных основ является этнокультурный компонент, по которому «для каждого из регионов России должен быть сформирован перечень “сквозных” исторических сюжетов, основанных на балансе между историей государства, общества и отдельных людей, между политической, социальной и культурной историей, между историей национальной, мировой и локальной» [11].

Проблеме включения истории Сибири в школьный курс истории среди ученых-методистов уделяется достаточно большое внимание. Среди исследователей, изучавших эту проблему, можно назвать О.М. Хлытину (одного из авторов учебника «История Сибири. История России через историю регионов»), которая приступила к разработке этой темы с конца 1990-х гг. [10; 21; 28; 29 и др.]; Л.В. Алексееву (автора многочисленных работ по истории ХМАО, в том числе публикаций по проблемам методики преподавания истории) [1–4 и др.]; Е.Е. Вяземского, рассмотревшего концептуальные вопросы реализации НРК [8]; Н.Н. Юркину, которая обосновывает значимость краеведения в изучении истории России [31; 32 и др.], И.В. Святченко (в том числе, в соавторстве с Л.В. Алексеевой) [5; 22–24 и др.], А.С. Дикуна [9], А.Ю. Морозо-

ва [18, с. 3] и других авторов. Опубликованные результаты исследований констатируют основные проблемы, возникающие на пути организации изучения истории нашего региона, указывают на перегруженность действующих учебников ненужным материалом (попытки «объять необъятное») [18, с. 3], недостаток времени в школьной программе, низкое качество преподавания, недостаточный уровень знакомства преподавателей с обобщающими трудами по актуальным проблемам региональной истории.

В большинстве случаев рассматриваются такие пути решения данной проблемы, как написание более качественных учебников по региональной истории [18; 29 и др.], создание универсальных приложений к основным линейкам учебников по истории России (которые предполагают изучение истории края в объеме 6–10 уроков) [6, с. 8; 17, с. 17], либо проведение отдельных уроков, на которых рассматриваются параллели между историей страны и историей региона [16, с. 57–60]. Еще одним вариантом решения этого вопроса, который редко указывается в публикациях на данную тему, могут стать элективные курсы.

Элективные курсы являются обязательными в рамках определенного предмета по выбору учащихся. Вводятся в старших классах в границах профильного обучения, в соответствии с Концепцией профильного обучения на старшей ступени общего образования, Приказом Минобразования России от 9 марта 2004 г. № 1312 «Об утверждении Федерального базисного учебного плана и примерных учебных планов для образовательных учреждений Российской Федерации, реализующих программы общего образования»; Письма Минобразования России от 13 ноября 2003 г. № 14-51-277/13 «Об элективных курсах в системе профильного обучения на старшей ступени общего образования». Введение их в учебную программу обусловлено стремлением удовлетворить индивидуальные образовательные потребности школьников посредством разработки элементов индивидуальных образовательных программ [20]. Задача их введения в школьную программу – дополнить базовые образовательные программы, повысить уровень их освоения, интерес учащегося к выбранному предмету, способствовать увеличению личностного потенциала школьника, стать подспорьем в его профориентации. На данный момент элективные курсы успешно реализуются в школах, осу-

шествствующих обучение старших классов по профильной системе, позволяя учащимся углублять знания по выбранному предмету, расширять свой кругозор в рамках интересующей темы, которая выбирается ими индивидуально.

При всех указанных и подробно раскрытых во многих публикациях плюсах в ведении элективных курсов есть и свои трудности. Например, некоторым школам было достаточно сложно перестроиться со старой системы обучения на использование элементов вариативного образования. Поэтому, вместо того, чтобы «переходить на новые рельсы», иногда пытались подогнать вариативные курсы под привычную систему образования, что уже происходило и с другими новшествами, такими, как, например, ЕГЭ. В учебных заведениях либо ограничивают выбор курсов одним – двумя (каждый из которых стоит в расписании и обязателен для всех), либо создают фиктивные курсы, реальное время которых тратится на дополнительную подготовку к ЕГЭ.

Еще одна проблема состоит в том, что на элективный курс отводится лишь один час в неделю (чаще всего, это максимальное количество часов для элективных курсов). При таком незначительном объеме сложно грамотно вместить теоретический материал, позволяющий глубоко и полностью закрепить рассматриваемую тему [19, с. 100]. Также в некоторых исследованиях указывается на недостаточную квалификацию преподавателей, осуществляющих обучение по элективным курсам, малое количество разработанных элективных курсов с качественными методическими рекомендациями, некомпетентность отдельных педагогов в выборе и обосновании тем элективных курсов [27, с. 114].

Возможно, в том числе, в связи с некоторыми из указанных проблем элективные курсы по истории Сибири не распространены в школах г. Нижневартовска. Хотя в методической литературе можно найти готовые разработки элективных курсов по разным периодам региональной истории [7; 30 и др.].

Проведенный нами в феврале – марте 2020 г. среди нижевартовских учителей опрос показал, что в городе повторяется та же ситуация, что происходит и в большинстве школ России: вместо широкого спектра вариативных программ обучения тематика элективных курсов либо свелась к узким темам, связанным с подготовкой к единому государственному экзамену, либо эти часы

просто забираются на подготовку к тому же экзамену по другим предметам (следует отметить, что данная проблема уже давно поднимается в научных кругах [26 и др.]).

Понятно, что в современных реалиях достаточно трудно вводить элективные курсы, не связанные с государственными экзаменами, в выпускных классах. Однако небольшие по продолжительности элективные курсы в 9 и 10 классах, при условии тщательной проработки материала, методических рекомендаций, различных видов занятий и типов учебных заданий помогут избежать вышеуказанных препятствий, раскрыв потенциал этого формата обучения. При таких условиях они станут одной из возможностей включения регионального компонента в школьную программу, не отвлекающего учащихся от подготовки к экзаменам. При этом предполагается выполнение изначальной задачи, ставящейся перед подобной формой обучения: расширение и углубление базовой программы, опирающееся на индивидуальные запросы учащихся.

Одним из подобных курсов может стать курс «Система духовного образования в Тобольске в конце XIX – начале XX вв.». Его содержание соотносится с программой истории России 9 класса и может использоваться как углубление материала истории конца XIX – начала XX вв., так и в качестве повторения в первой четверти 10 класса. Ставится задача выявления места Сибири в российской истории.

В настоящее время федеральный перечень учебников для 9 класса предоставляет школам выбор из трех линеек (учебников) по Истории России:

- «История России: XIX – начало XX века» издательства «Дрофа» (авторы Л.М. Ляшенко., О.В. Волобуев, Е.В.Симонова) [12].

- «История России» (в 2 частях) издательства «Просвещение» (авторы Н.М. Арсентьев, А.А. Данилов, А.А. Левандовский и др.; под ред. А.В. Торкунова) [14; 15].

- «История России. 1801–1914 гг.» издательства «Русское Слово» (авторы К.А. Соловьёв, А.П. Шевырёв; под ред. Ю.А. Петрова) [13] (см. табл. 1).

Таблица 1

**Отражение истории Сибири в содержании действующих
школьных учебников**

<i>«История России: XIX – начало XX века» издательства «Дрофа»</i>	<i>История России» (в 2 ча- стях) издательства «Просвещение»</i>	<i>«История России. 1801–1914 гг.» издательства «Русское Слово»</i>
§ 26. Повседневная жизнь основных слоев населения России в XIX в.	□ Повседневная жизнь разных слоев населения в XIX в. Материал для самостоятельной работы и проектной деятельности учащихся	§ 27. Российское общество в условиях модернизации
§ 27. Просвещение и наука	□ Культурное пространство империи во второй половине XIX в.: достижения российской науки и образования. Материал для самостоятельной работы и проектной деятельности учащихся	§ 21–22. Культурное пространство Российской империи во второй половине XIX в.
§ 31. Социальные, религиозные и национальные отношения в империи	□ Национальная и религиозная политика Александра III. Материал для самостоятельной работы и проектной деятельности учащихся	§ 23. Народы России во второй половине XIX в. Национальная политика самодержавия
§ 32–33. Государство и общество на рубеже XIX–XX вв.	§ 27. Социально-экономическое развитие страны на рубеже XIX–XX вв.	§ 29. Накануне первой российской революции 1905–1907 гг.
§ 34. 1905 год: революция и самодержавие. § 36. Завершающий период революции 1905–1907 гг.	§ 30. Первая российская революция и политические реформы 1905–1907 гг.	§ 30. Начало первой российской революции. Манифест 17 октября 1905 г. Формирование политических партий. Революционные события конца 1905 г.
§ 38–39. Серебря-	□ Серебряный век рус-	§ 36. Просвещение и

ный век русской культуры	ской культуры. Материал для самостоятельной работы и проектной деятельности учащихся	наука в начале XX в.
--------------------------	--	----------------------

В целом, содержание всех линеек схоже, однако анализ показал, что, к примеру, в учебнике издательства «Просвещение» темы, связанные с образованием и культурой, выносятся на самостоятельное изучение, т. е. учитель проводит уроки по этим темам на свое усмотрение (и, видимо, часть из них пропускается). Сочетание (и его корректировка) тем элективного курса и программы будут зависеть от того, на каких аспектах делается акцент в материалах учебника, а также от того, на чем решит сосредоточиться сам учитель. Например, в параграфах учебника издательства «Дрофа» говорится о духовном сословии, в учебниках «Русского слова» делается акцент на развитии образования, а в линейке «Просвещения» описываются различные подробности быта молодежи той эпохи. Однако во всех случаях данный элективный курс является органичным дополнением программ всех трех линеек учебников.

Содержание элективного курса будет актуальным для учащихся, в первую очередь, потому, что программа предполагает изучение истории их сверстников. Молодежи всегда интересно изучать историю повседневности, ведь проблемы и вопросы, встающие перед человеком в тот или иной период, практически не меняются, а вот пути и возможности их решения сильно отличаются в зависимости от этапа развития человечества.

В содержании курса ставятся следующие образовательные задачи (предполагаемые образовательные результаты):

1) Раскрыть элементы регионального компонента в каждой из указанных тем школьной программы, проследить историю своего региона в истории всей страны;

2) Изучить историю своих ровесников, т. к. история детства и отрочества – одна из актуальных тем в современной науке, которая позволяет лучше понять ту или иную историческую эпоху;

3) Углубить знания об отечественной культуре конца XIX – начала XX вв., историю развития образования на территории Рос-

сийской империи, способствовать первичному усвоению знаний по этим темам;

4) Дополнить знания о быте различных сословий (в большей степени – духовного, которое играло важную роль в жизни Российской империи, однако деятельность духовных учебных заведений затрагивала и представителей других сословных групп), а также об общественной жизни в конце XIX – начале XX вв.

Планируемые результаты развивающего компонента связаны с тем, что данный курс поможет в закреплении (или освоении) навыков работы с разными типами исторических источников (с опорой на текстовые), исторического моделирования, индивидуальной и групповой работы;

Могут быть выделены также следующие планируемые результаты воспитательного компонента:

- стимулировать познавательный интерес к истории образования, повседневной жизни, региональной истории;
- способствовать переоценке учащимися современных условий обучения и своей позиции в системе школьного образования;
- содействовать профориентации учащихся;
- расширить духовно-нравственный потенциал истории как предмета гуманитарного цикла (который в той форме, которую мы наблюдаем, недостаточно велик) [25, с. 22].

Данный курс подкреплён методическими рекомендациями к уроку, уникальными историческими источниками различных типов, справочным материалом.

В качестве одного из основных методов работы рекомендуется работа с историческим источником. Для изучения предлагаются:

- публикации из светской и церковной периодики, в которых раскрываются отдельные стороны жизни учащихся духовных заведений Тобольска («Сибирский листок», «Тобольские епархиальные ведомости»);
- отчеты епархиальных съездов, в которых раскрывается процесс организации материального обеспечения духовных учебных заведений (публикуемые в «Тобольских епархиальных ведомостях»);
- документы из фондов Тобольского государственного архива (отчеты полиции, государственных комиссий, делопроизводственная документация тобольских губернаторов и тобольского

епископа Антония (Каржавина), Петиция тобольских семинаристов и мн. др.);

– мемуары бывших воспитанников семинарии (воспоминания Андреева и др.);

– фотоматериалы.

Программа курса предполагает следующие формы проведения занятий: лекция, экскурсия, дискуссия, историческое моделирование, ролевая игра, проектная деятельность (для каждого занятия в методических рекомендациях предлагается несколько разных форм, целесообразных его содержанию).

Таким образом, введение элективного курса «Система духовного образования в Тобольске в конце XIX – начале XX вв.» может стать одним из удачных путей включения в школьное историческое образование регионального компонента.

Литература

1. Алексеева Л.В. К вопросу о национально-региональном компоненте исторического образования // Региональный компонент в содержании высшего профессионального образования: проблемы и перспективы: Материалы окр. науч.-практ. конф. СПб., 2002. Вып. 5. С. 83–85.

2. Алексеева Л.В. К вопросу о преподавании истории Северо-Западной Сибири, или еще раз о национально-региональном компоненте // Философия, наука, образование. Национально-региональный компонент в исследовании и преподавании: Коллективная монография. Екатеринбург: УрГУ, 2004. Ч. 3. С. 127–135.

3. Алексеева Л.В. К вопросу об изучении истории города Нижневартовска (методологический аспект) // Традиционные национально-культурные и духовные ценности как фундамент инновационного развития России. 2015. № 2 (8). С. 26–30.

4. Алексеева Л.В. Современные теоретико-методические подходы к организации изучения школьниками региональной истории в контексте ФГОС // История и краеведение Западной Сибири: проблемы и перспективы изучения: Сб. материалов VI Всерос. науч.-практич. конф. с международным участием / ФГБОУ ВО «Тюменский государственный университет», Ишимский педагогический институт им. П.П. Ершова (филиал) Тюменского государственного университета. 2016. С. 126–132.

5. Алексеева Л.В., Святченко И.В. О некоторых проблемах изучения истории ХМАО в общеобразовательных учреждениях Югры // Актуальные проблемы преподавания истории в образовательных организациях

различных типов: Коллективная монография. Нижневартонск: Изд-во НВГУ, 2014. Ч. 1. С. 71–73.

6. Болдырев Р.Ю., Копица М.Н. Учебно-методический комплекс «История Архангельского севера»: методический аппарат и ресурсная база // Преподавание истории в школе. 2019. № 7-1. С. 7–14.

7. Бытко О.А. Особенности организации элективного курса «Повседневная жизнь тюменцев в годы Великой Отечественной войны» для девятиклассников // XIX Всероссийская студенческая научно-практическая конференция Нижневартонского государственного университета: Сб. ст. Нижневартонск: Изд-во НВГУ, 2017. С. 184–186.

8. Вяземский Е.Е. Национально-региональный компонент общего исторического образования в Российской Федерации: дискуссионные подходы // Проблемы современного образования. 2012. № 4. С. 24–25.

9. Дикун А.С. Изучение деятельности купеческой династии Сибири-ков: региональный аспект // Преподавание истории в школе. 2020. № 1. С. 23–27.

10. Зверев В.А., Хлытина О.М. Современный учебник региональной истории: содержательные и методические приоритеты // Преподавание истории и обществознания в школе. 2019. № 4. С. 44–53.

11. Историко-культурный стандарт нового УМК по Отечественной истории: проект. С. 4. URL: <https://historyrussia.org/proekty/kontseptsiya-novogo-uchebno-metodicheskogo-kompleksa-po-otechestvennoj-istorii/istoriko-kulturnyj-standart.html>. (дата обращения: 5.02.2019).

12. История России: XIX – начало XX века. 9 кл.: Учебник / Л.М. Ляшенко, О.В. Волобуев, Е.В. Симонова. М.: Дрофа, 2019. 358 с.

13. История России. 1801–1914: Учебник для 9 класса общеобразовательных организаций / К.А. Соловьев, А.П. Шевырев; под ред. Ю.А. Петрова. М.: Русское слово, 2016. 312 с.

14. История России. 9 класс. Учебник для общеобразовательных организаций: В 2 ч. Ч. 1 / Н.М. Арсентьев, А.А. Данилов, А.А. Левандовский, А.Я. Токарева; под. ред. А.В. Торкунова. М.: Просвещение, 2016. 160 с.

15. История России. 9 класс. Учебник для общеобразовательных организаций: В 2 ч. Ч. 2 / Н.М. Арсентьев, А.А. Данилов, А.А. Левандовский, А.Я. Токарева; под. ред. А.В. Торкунова. М.: Просвещение, 2016. 143 с.

16. Кибардина Т.А., Куриленко Д.В. Реализация регионального компонента в контексте изучения отечественной истории в IX классе // Преподавание истории в школе. 2019. № 9. С. 56–61.

17. Манышев С.Б. Национально-региональный компонент исторического образования: основные тенденции и проблемы преподавания в

Республике Дагестан // Преподавание истории в школе. 2019. № 7. Т. 1. С. 15–20.

18. Морозов А.Ю. Учебники по истории регионов: в мире чудовищ и красавцев // Преподавание истории в школе. 2019. № 7. Т. 1. С. 3–6.

19. Морозова Е.Ю. Плюсы и минусы элективных курсов // Теоретические и прикладные вопросы образования и науки: Сб. науч. тр. по материалам Междунар. науч.-практич. конф. 2014. Т. 5. С. 98–100.

20. Положение об элективных курсах и элективных учебных предметах в муниципальном бюджетном образовательном учреждении «Северодвинская городская гимназия». URL: https://sevgym14.ru/polozhenie_ob_elektyvnom_predmete.htm (дата обращения: 28.01.2020).

21. Проектная деятельность школьников на уроках региональной истории: Метод. пособие / Е.Ф. Бехтенова, К.Е. Зверева, О.М. Хлытина. Новосибирск: Новосиб. гос. пед. ун-т. Новосибирск, 2004. 50 с.

22. Святченко И.В. Реализация гражданско-патриотического воспитания в Ханты-Мансийском автономном округе – Югре посредством внедрения регионального компонента исторического образования в образовательные школы округа // Сборники конференций НИЦ «Социосфера». 2015. № 43. С. 68–73.

23. Святченко И.В. Современный учебно-методический комплекс регионального компонента школьного исторического образования в ХМАО – Югре // Югра, Сибирь, Россия: политические, экономические, социокультурные аспекты прошлого и настоящего: Сб. науч. ст. Всерос. науч.-практич. конф. с международным участием, посвящ. 65-летию профессора Янкеля Гутмановича Солодкина / ФГБОУ ВО «Нижевартовский государственный университет». 2016. С. 257–261.

24. Святченко И.В., Алексеева Л.В. Региональная история в системе школьного исторического образования России: нормативные аспекты // Интернет-журнал «Мир науки» 2016. Т. 4. № 6. URL: <http://mir-nauki.com/PDF/19PDMN616.pdf> (дата обращения: 1.02.2020).

25. Урунбасарова Э.А. и др. Модернизация социально-гуманитарного образования как основа духовно-нравственного развития личности обучающегося / Э.А. Урунбасарова, Р.К. Баимбетова, С.М. Алькеева, Г.Ж. Жуман // Инновационное развитие науки и образования: Коллективная монография. Пенза, 2017. С. 21–30.

26. Федяева Л.В., Сапкиреева Е.М. Элективные курсы: неоправдавшиеся надежды // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. 2014. № 2 (3). С. 112–115.

27. Функ Р.В. Проблемы подготовки и реализации элективных курсов по истории в профильной школе // Преподаватель XXI век. 2014. № 1-1. С. 113–118.

28. Хлытина О.М. Историческая подготовка школьников Новосибирской области: результаты регионального мониторинга // Педагогические измерения. 2019. № 2. С. 91–102.

29. Хлытина О.М. Материалы локальной истории в школьном курсе исторической пропедевтики // «Сибирь – мой край...»: проблемы региональной истории и исторического образования: Сб. ст. Новосибирск: Новосибирский гос. пед. ун-т, 1999. С. 347–358.

30. Шишук Л.А. История семьи и края в курсе отечественной истории. Элективный курс. 9 класс (Из опыта работы) // Проблемы внедрения и преподавания элективных курсов по социогуманитарным дисциплинам в предпрофильном и профильном обучении школьников: Материалы регион. науч.-практич. конф. (Нижевартовск, 28 марта 2008 г.). Нижневартовск: НГГУ, 2009. С. 150–153.

31. Юркина Н.Н. Значение краеведения и регионоведения для познания отечественной истории // Преподаватель XXI век. 2018. № 3-2. С. 233–246.

32. Юркина Н.Н. Современное состояние учебно-методического комплекса по краеведению (регионоведению) в малых городах России // Преподавание истории и обществознания в школе. 2019. № 3. С. 46–52.

ГЛАВА 3

А.А. Зыбин, О.П. Цысь

ИСТОРИЯ ПОВСЕДНЕВНОСТИ: ГЕНЕЗИС И СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ

A.A. Zybin, O.P. Tsys'

THE HISTORY OF EVERYDAY LIFE: GENESIS AND MODERN APPROACHES

Аннотация. В главе рассматриваются трактовки термина «история повседневности», основание которому положила «Школа анналов» М. Блока и Л. Февра. Доказывается, что развитие подобного направления уводит исключительно от государственной политики и глобальных общественных структур и процессов к жизни простого обывателя с его обычными повседневными целями и интересами. Повседневность охватывает всю жизненную среду человека, сферу непосредственного потребления, удовлетворения материальных и духовных потребностей, связанные с ними формы поведения, представления, что не может не представлять интереса для историка. Отмечается расширение и усложнение методологического арсенала этого направления в исторической науке, прежде всего за счет включения методов смежных наук.

Ключевые слова: история повседневности; этнология; макроисторический подход; повседневность; микроисторический подход; источник, методы.

Abstract. The article deals with the interpretation of the term "History of everyday life", which was founded by M. Blok and L. Fevre (The "School of annals"). It is proved that the development of such a direction leads exclusively from state policy and global social structures and processes to the life of the ordinary citizen. The man in the street has everyday goals and interests. Everyday life covers the entire life environment of a person, the sphere of direct consumption, satisfaction of material and spiritual needs. They are connected with forms of behavior and representations. This is interesting to historians. There is an expansion and complication of the methodological arsenal of this direction in historical science, primarily due to the inclusion of methods of related sciences.

Key words: everyday history; ethnology; macro-historical approach; everyday life; micro-historical approach; source; methods.

История повседневности в наше время – это направление исторической науки, которое невероятным образом захватило и неуклонно удерживает внимание исследователей, щедрых на объемные монографии, разносторонние статьи и рецензии. Оно и понятно, она молода и гибка, с момента первого близкого знакомства с ней не прошло и ста лет. И уже на этой стадии возникают вопросы:

□ Каким образом возникла и развивалась история повседневности?

□ Что она представляет собой на текущем этапе развития науки?

Поэтапно ответим на каждый из них.

Однако, необходимо сделать небольшое отступление, чтобы понять, что же понимается непосредственно под самим термином «повседневность»? Однозначного ответа на этот вопрос не существует, поскольку повседневность представляет собой термин, актуальный для значительного ряда научных дисциплин: философии, психологии, социологии, антропологии, лингвистики, культурологии, археологии и, конечно же, истории. Несмотря на стремление через альтернативные взгляды создать целостное восприятие, представители каждой из них обращают внимание на различные стороны этого понятия, тем самым абсолютизируя свое видение и, порой, не обращая внимания на представления других. Так и получается, что под определением повседневности можно обнаружить и «сферу постоянно воспроизводимых социальных практик» [5, с. 36], и «процесс жизнедеятельности людей, разворачивающийся в привычных, общезначимых ситуациях на базе самоочевидных ожиданий» [12, с. 371], и «продукт социального конструирования» [1, с. 7], и «целостный социокультурный жизненный мир, предстающий в функционировании общества как “естественное”, самоочевидное условие человеческой жизни» [6, с. 102] или и вовсе «место для трудов» [11, с. 73]. В данных условиях однозначно можно сказать только одно: повседневность – каждодневная жизненная рутина обыкновенного человека, направленная на автоматическое выполнение действий, удовлетворяющих его потребности, осуществляющихся с помощью подручных средств и протекающих среди привычных вещей. Об

этом позволяют говорить как определения, основанные преимущественно на словарях русского языка, так и перевод слов из данной категории английского языка [3, с. 29]. Точность выводов подтверждают и типичные характеристики повседневности (привычность, рутинность и типичность).

Повседневность обладает разнообразными признаками. Один из крупнейших исследователей повседневности, социолог и философ Альфред Шютц выделяет следующие:

- особая форма социализации;
- особое переживание времени;
- специфика личной уверенности действующего индивида;
- трудовая деятельность, направленная на внешний мир, основанная на проекте и старающаяся реализовать предвиденный в нем порядок дел при помощи физических актов;
- напряженное отношение к жизни [13, с. 127].

Но, определяя повседневность как, прежде всего, личную интерпретацию пространства и времени каждого отдельного человека, необходимо знать также, что она неотделима от общества и различных его структур, т. е. являет собой некий определенный род рефлексий социума или человека с его пониманием происходящего момента. Благодаря этой двойственности, В.Д. Лелеко, утверждая, что повседневность есть ни что иное как пространственно-временной континуум, наполненный вещами и событиями, выделяет следующие феномены, определяющие повседневное существование:

- **естественные (природные)** – культура питания, среда обитания обычного человека, вещи «вокруг» и «для» него, способы поддержания здоровья;
- **ментальные** – общая культура, гендерные и возрастные установки и ценностные представления;
- **социальные** – профессиональная деятельность, общественные обязанности [6, с. 104].

Впрочем, как уже было обозначено, подобных подходов и взглядов на повседневность – множество.

История повседневности определилась в самостоятельную ветвь изучения истории в конце 1960-х гг., в рамках целостного поворота в сторону историко-антропологического взгляда на ми-

ровое гуманитарное знание [10, с. 132]. В этих условиях, подстегиваемая такими гигантами как научно-технический процесс и глобализация, история повседневности позволила показать наиболее близкую и понятную каждому действительность, переосмотреть уже существующую картину мира в пользу тех, кто всегда оставался на вторых ролях, казалось бы, проигрывая «великим вождям и деятелям» в значимости. В пользу обычного и самого простого человека того или иного исторического периода. Несомненно, большую роль в этом сыграли и «пережитые народами трагедии национал-социализма и фашизма, радикальное движение студентов, Вторая мировая война, различные социальные катаклизмы» [4, с. 19], и, следовательно, кризис традиционных подходов, неспособных дать достаточный и точный ответ на эти вопросы и реакцию на события.

Первыми подобную перспективность оценили и обозначили французские исследователи. М. Блок и Л. Февр, которые создали особое (на момент 1950-х гг.) направление, группировавшееся вокруг журнала «Анналы». Ф. Бродель, понимавший прошлое как медленное чередование больших временных ритмов и экономических миров, в которые полноправно включена этнографическая и повседневно-бытовая составляющие, доработал и развил их принципы в рамках собственной концепции, понимавшей повседневность как одну из нитей узора истории, ткань которой состоит из демографических, производственно-технических, экономических, финансовых, политических, культурных и других процессов.

С середины 1970-х гг. идеи Ф. Броделя обрели собственное место в историографиях других стран Центральной Европы (Польша, Венгрия, Австрия и некоторые другие). Продолжатели его традиций (А.Я. Гурьевич в России) ставят в центр собственных исследований реконструкцию общей картины мира определенной эпохи, группы или социума и изучение их повседневности через ментальную составляющую (общие представления о нормальном, как и общие тревоги, одержимости или страхи, принудительную силу массовых культурных ориентиров). Иными словами, это изучение человеческого сознания, психологии и социального поведения для понимания «духа времени» [7, с. 332].

Однако, не всех представителей исторической мысли Европы устроило понимание повседневности Ф. Броделя. Альтернатива возникла в германской и итальянской историографии.

В Германии этому способствовали вышедший в конце 1980-х гг. сборник «История повседневности. Реконструкция исторического опыта и образа жизни» и монументальный спор о месте простого человека (или небольшой группы людей) между «старой наукой» и ее критиками, среди которых выделялись Х. Медик и А. Лютке [8, с. 7]. В Италии – возникновение журнала «Quaderni Storici» в 1970-х гг. и особой научной серии «Microstorie», созданной К. Гинзбургом и Д. Леви.

Быстро привлечь внимание к этому новому германо-итальянскому веянию, получившему название «микроистория», позволила политическая повестка, требовавшая толерантного признания «инаковости» и, конечно же, ряд весомых отличий в национальных историях:

- во-первых, макро-исторический подход позволил увидеть и принять во внимание огромное множество частных судеб и воссоздать пространство возможностей, зависящих от ресурсов неизвестных индивидов или их группы внутри определенной социальной структуры;

- во-вторых, дает возможность изучить причины случайных обстоятельств «состоявшегося исторического выбора»;

- в-третьих, особенная роль его состоит в том, что степень свободы индивида в заданных историко-политических, хронологических, этнокультурных и других обстоятельствах придает важное значение биографическому и автобиографическому знанию;

- в-четвертых, представители данного подхода обычно концентрируются на экстремальных условиях выживания (условиях войн, революций, голоде или терроре), а не на периодах относительной стагнации или стабильности.

Исходя из всего вышесказанного, микроисторический подход, в отличие от макроконтекста, дает возможность изучить отдельно взятого простого человека с его обычными повседневными целями и интересами. Тем самым становится возможно воссоздание и изучение социальных идентичностей, возникающих и рушащихся в процессе функционирования сети взаимоотношений, в свою

очередь, позволяющих увидеть частные судьбы людей и апробировать различные методики для разработки и изучения упущенных возможностей [9, с. 25]. В таком случае источники личного происхождения и будут занимать особенное место.

Собственно, на современном этапе мировая наука и удостаивает вниманием эти два подхода к истории повседневности – как к реконструкции ментального макроконтекста событийной истории (подход Броделя), и как реализацию приемов микроисторического анализа (германо-итальянский). Важно одно: оба подхода с момента своего возникновения воспринимают изучение прошлого как «историю снизу», позволив говорить «маленькому человеку».

Однако, в наше время сложилось и другое мнение, согласно которому история повседневности есть ни что иное как «почти этнология» [8, с. 9]. Поэтому, собственно, вопросы, связанные с изучением условий жизни и быта, структуры питания и особенностей семейного существования, решаются исследователем именно этнологическими методами. Однако это мнение ошибочно, и между этими понятиями существует и огромная разница, лежащая в понимании прежде всего, событийной истории. Для этнологии она крайне редка, но история повседневности же, наоборот, активно затрагивает, казалось бы, незаметные события, поскольку показывает и изучает многообразную индивидуальную реакцию, чтобы показать, *как это происходит* и как это сказывается на мыслях и чувствах человека, заставляя двигаться вперед или продолжать сидеть на месте. Другими словами, основным интересом истории повседневности выступает не просто быт человека¹, но и его *жизненные проблемы* и, что очень важно, их осмысление. И достаточно понимать это, чтобы видеть некую тонкую границу во взаимодействии современной истории повседневности с другими схожими научными направлениями.

Предметом изучения истории повседневности является быденная жизнь человека в различных ее контекстах (историческом,

¹ Под бытом современная наука понимает привычные, устоявшиеся, традиционные формы как личной, так и общественной жизни. Структура же быта включает в себя психологические характеристики этнокультурного типа, особенности жилища, одежды, образа жизни, элементов духовной культуры и «домоводства».

политическом, экономическом, культурном и др.). Несмотря на многие вышеизложенные аспекты, история повседневности обладает и определенной субъективностью, поскольку изучает реальность, рассказанную непосредственно людьми, но за счет этого данное научное направление обладает значимой эвристической ценностью (возможность для стимулирования поиска новых идей), позволяющей изучать общество без отрыва от индивида. При этом, как и «общенаучная» повседневность, история повседневности очень тесно связана с другими дисциплинами (этнологией, социологией и психологией), что отражается на ее методологии, базирующейся на признании отличия современного человека от его предшественников.

Историк повседневности, изучая письменный источник, старается проникнуть во внутренний смысл его текста, чтобы воссоздать типичное и обыденное для заданного времени и определенной группы социума, поскольку только так можно выяснить мотивацию их действий и понять истинную суть вещей. Однако, при подобном исследовании необходимо прежде всего соблюдать некий «диалог» с источником, способный расширить и углубить его содержание за счет характерных для современного состояния научных знаний, вопросов или приемов.

Чаще всего исследователи повседневности вынуждены работать с традиционными источниками, особое место среди которых занимают *источники личного происхождения* (письма, дневники, воспоминания). В случае их отсутствия весомый вклад оказывает этнология, позволяющая приблизиться к чужой культуре благодаря поиску и анализу символических форм (слов, образов, институтов, поступков), посредством которых люди проявляют себя. Подобная реконструкция истории повседневности через трактование смыслов и символов, обнаруживаемых при чтении сложившегося корпуса источников, впрочем, характерна по большей части для медиевистов или специалистов по XVI–XVII вв. при изучении истории раннего Нового времени, Древнего времени и других сходных периодов.

Высокую значимость имеют и *психологические приемы*, предполагающие вживание и эмпатию в сокровенные мысли и чувства представителя изучаемого периода, поскольку позволяют исследователю создать более субъективированное знание, в отличие от

знания, полученного с помощью традиционного этнографического или исторического описания. Иными словами, труд исследователя повседневности – своего рода интерпретация чужих мыслей и слов в попытке, так сказать, перевести чужой эмоциональный язык. Это в определенной степени сближает историка повседневности с исследователями истории психологии или же специалистами по истории частной жизни.

Этнографический и социологический методы включенного наблюдения применяются в случае, если исследователю необходимо одновременно собрать фактическую информацию и вести наблюдение за ее автором. В этом случае используется также информация из иных источников. Ее задача – раскрыть возраст автора в момент написания текста, психологический настрой, семейную ситуацию и, непосредственно, контекст написания.

В редком случае единственным способом выйти из тупика становится *метод переоценки (или «дешифрации»)* свидетельств, в ином ракурсе уже использовавшихся ранее (газетные статьи, фотографии и др.) для того, чтобы извлечь детали и приметы обыденного быта или же привлечь свидетельства иностранцев, которым ярче всего бросаются в глаза именно культурные отличия в повседневном быту.

Отдельного внимания заслуживает *метод устной истории*. Чаще всего используемый специалистами по истории XX в. и предполагающий сбор и запись жизненных историй либо же интервью всех видов, он является не просто методом сбора материала, поскольку, в ряде случаев, позволяет создать новый вид источника – вторичный источник. В рамках истории повседневности он активно используется только последние 20 лет, однако за это относительно недолгое время данный метод устной истории успел занять заметное место в отечественных исследованиях. Одна из таких методик – свободный рассказ, перед которым информатор просит интервьюируемого рассказать о себе и своей жизни, не умалчивая ни о чем существенном. Так, за счет сопоставления и повторяемости тем и жизненных коллизий подразумевается использование обобщений.

В итоге историк повседневности в любом случае должен привести свои микроисторические изыскания в единую систему взаимосвязей, чтобы в таком виде маленькие элементы, составляю-

щие единую большую картину, могли иллюстрировать общую картину исторического процесса и демонстрировать локальные отличия. Также, в идеале, данные исследования по истории повседневности должны писаться иным языком, включающим собственное эмоциональное восприятие предметного мира исследователя, однако практическая ситуация далека от идеала. Сложность преобразования множества «историй» в цельную картину часто критикуется представителями других исторических направлений. Проблема же выработки единой источниковедческой и методологической базы в контексте истории повседневности значительным образом сказывается на качестве и значимости немногочисленных работ, ставящих своей целью воспроизведение истории повседневности определенного периода.

А.С. Сенявский пытается решить ее составлением и наложением друг на друга матриц, включающих:

- ☐ социально-экономические отношения;
- ☐ социальные дифференциации;
- ☐ структурные элементы материального мира;
- ☐ культурные образцы;
- ☐ различные ценности и т. д. [9, с. 26].

Они, как и его идея учитывать микро- и макроподходы в их целостности, имеют очевидные плюсы и минусы, но именно так возможно исследователю достичь описания исторической реальности во всем ее многообразии. Однако, в силу вышеописанной его многосторонности, подобный исход выглядит довольно мифическим, по крайней мере пока.

Итак, история повседневности с момента своего признания проделала длинный путь осмысления, признания и принятия, благодаря чему на современном этапе развития исторической науки она представляет собой некий большой и необъятный процесс, следствием понимания которого стало отмеченное рядом исследователей [2, с. 26] преодоление старого снобизма в отношении людей простых и незнатных (а иногда и вовсе изгоев общества) и признание их незаметной, но важной роли. Не отметить здесь огромную роль представителей как макроисторического, так и микроисторического подходов просто невозможно.

Литература

1. Аникеев А.А. Мир и структура повседневности // Проблемы повседневности в истории: образ жизни, сознание и методология изучения. Ставрополь: Изд-во Ставроп. гос. ун-та, 2001. С. 5–9.
2. Байгожина Г.М., Баймуканова М.Т., Досова Б.А. Методологический потенциал истории повседневности по оценкам представителей российской историографии // Вестник Карагандинского университета. Караганда: Каганд. ун-т, 2018. С. 24–29.
3. Коннова М.Н. Темпоральная категория «повседневность» (аксиологический аспект) // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Серия: Филология, педагогика, психология. 2009. № 2. С. 27–36.
4. Крюков А.В. Становление истории повседневности в современной российской историографии // АНТРО. 2012. № 2. С. 17–26.
5. Курьянович А.В. История повседневности: особенности подхода, цели и методы // История в XXI веке: историко-антропологический подход в преподавании и изучении истории человечества. Пятигорск: БИ, 2001. С. 35–44.
6. Лелеко В.Д. Повседневность в исторических исследованиях. СПб.: Санкт-Петербургский гос. ун-т культуры и искусств, 2002. 320 с.
7. Осипенко Н.Н. Изучение истории повседневности как развитие идеи приближения истории к человеку // Менталитет, мировоззрение, credo в педагогике ненасилия. СПб.: Изд-во «67 гимназия. VerbaMagistri», 2007. С. 330–332.
8. Пушкарёва Н.Л. Предмет и методы изучения «истории повседневности» // Этнографическое обозрение. 2004. № 5. С. 3–19.
9. Сенявский А.С. Повседневность как методологическая проблема микро- и макроисторических исследований // История в XXI веке: историко-антропологический подход в преподавании и изучении истории человечества: Материалы международной интернет-конференции, проходившей 20.03–14.05. 2001 г. на информационно-образовательном портале www.auditorium.ru / Под общ. ред. В.В. Керова. М., 2001. С. 25–27.
10. Соболевская О.А. История повседневности как методологическая проблема // Исторические и политологические исследования. 2012. № 1. С. 131–142.
11. Татаркина А.Р. Теоретические основы изучения проблемы повседневности (региональный аспект) // Мир науки, культуры, образования. 2007. № 1. С. 72–74.
12. Шапинская Е.Н. Повседневность в контексте культурных изменений // Личность, культура, общество. М., 2007. № 2. С. 371–387.
13. Шютц А. Структура повседневного мышления // Социологические исследования. 1988. № 2. С. 127.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Алексеева Любовь Васильевна – доктор исторических наук, профессор, профессор кафедры истории России Нижневартковского государственного университета; e-mail: lvalexeeva@mail.ru; тел.: 89527061040.

Бехтенова Елена Федоровна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры отечественной и всеобщей истории; e-mail: bekhtenova@mail.ru; тел.: 89139097319.

Бытко Сергей Станиславович – магистр педагогического образования, учитель истории и обществознания средней общеобразовательной школы № 7 г. Тюмени; e-mail: labarum92@rambler.ru; тел.: (3452) 41-58-30.

Вяземский Евгений Евгеньевич – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой методики преподавания истории Московского педагогического государственного университета; e-mail: viazemskiy@rambler.ru; тел.: 89154827830.

Гарифуллина Наталья Львовна – преподаватель истории и обществознания Златоустовского индустриального колледжа им. П.П. Аносова; e-mail: jun.zlat@yandex.ru; тел.: 83513666347.

Дружинина Юлия Викторовна – кандидат исторических наук, доцент, доцент кафедры отечественной и всеобщей истории Новосибирского государственного педагогического университета; e-mail: druzok5111@yandex.ru; тел.: 89137548568.

Зарипова Диана Анваровна – бакалавр педагогического образования, выпускница Нижневартковского государственного университета 2020 г.; e-mail: dianazaripova16@gmail.com; тел.: (3466) 27-35-10.

Зыбин Алексей Андреевич – бакалавр педагогического образования, выпускник Нижневартковского государственного университета 2020 г. e-mail: zybin98@mail.ru; тел.: 89195376292.

Зверева Галина Юрьевна – учитель истории муниципальной общеобразовательной школы № 2 г. Нижневартовска; e-mail: galina.zvereva2000@mail.ru; тел.: (3466) 41-48-77.

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; e-mail: koveshnja@mail.ru; тел.: 89053366307.

Никитина Мария Николаевна – бакалавр педагогического образования, учитель истории МБОУ «СШ № 43», магистрант Нижневартков-

ского государственного университета; e-mail: ryska19_96@rambler.ru; тел.: (3466) 26-01-16.

Науменюк Дарья Николаевна – учитель английского языка муниципальной средней общеобразовательной школы № 4 муниципального образования Ахтубинский район; e-mail: naumenyuk.d@gmail.com; тел.: 89667893041.

Салимова Наталья Сергеевна – кандидат исторических наук, преподаватель Нижневартковского социально-гуманитарного колледжа; e-mail: Cleo27@yandex.ru; тел.: (3466) 43-54-70.

Стрелова Ольга Юрьевна – доктор педагогических наук, профессор Хабаровского краевого института развития образования; e-mail: strelovaprof@gmail.com; тел.: 89098427572.

Цысь Ольга Петровна – кандидат исторических наук, доцент Нижневартковского государственного университета, доцент; e-mail: tsyso@rambler.ru; тел.: (3466) 27-35-10.

Научное издание

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

Коллективная монография

Часть 7

Редактор *Т.А. Фридман*
Технический редактор *Т.А. Фридман*

Изд. лиц. ЛР № 020742. Подписано в печать 22.07.2020
Формат 60×84/16. Бумага для множительных аппаратов
Гарнитура Times. Усл. печ. листов 10,4
Тираж 100 экз. Заказ 2155

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