

Зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций.

Регистрационное свидетельство ПИ № ФС77-36568 от 8 июня 2009 г.

Журнал входит в Перечень ведущих российских рецензируемых научных журналов, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук.

Журнал выходит при поддержке Министерства образования Нижегородской области.

Учредитель и издатель — Государственное бюджетное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования «Нижегородский институт развития образования»

Главный редактор

С. В. Наумов, д. п. н., профессор, министр образования Нижегородской области

Редакционная коллегия

Л. В. Агафонцева — к. п. н., доцент, ученый секретарь ГБОУ ДПО НИРО

Н. Ю. Бармин — д. с. н., доцент, ректор ГБОУ ДПО НИРО

И. В. Герасимова — к. ф. н., начальник научно-исследовательского отдела ГБОУ ДПО НИРО

И. В. Гребнев — д. п. н., профессор ННГУ им. Н. И. Лобачевского

И. Х. Каримова — д. п. н., профессор, академик, президент ГУ «Академия образования Таджикистана»

Т. Н. Князева — д. психол. н., профессор, зав. кафедрой общей психологии НГПУ им. К. Минина

М. А. Краснова — к. п. н., доцент, проректор по научно-методической работе ГУО «Минский областной институт развития образования» (Беларусь)

В. П. Ларина — д. п. н., профессор, ректор АНОО ДПО (ПК) Академия образования взрослых «Альтернатива», г. Киров

Содержание

16+

Образовательный процесс: методы и технологии

Научно-методическое обеспечение образовательного процесса

- Е. Е. Вяземский*. Воспитание гражданской идентичности российских школьников и общее историческое образование _____ 4
- А. В. Хорошенкова*. Методологическая парадигма современного исторического образования _____ 11
- О. Б. Соболева*. Методологические подходы к отбору предметного содержания курсов обществознания _____ 16
- Л. П. Разбегаева, Т. В. Самоходкина*. Значение вопросов культуры в обучении истории как актуальная педагогическая проблема _____ 23
- О. Ю. Стрелова*. Проблема конструирования содержания учебного предмета «История» _____ 28
- Л. В. Искровская*. Системно-деятельностные и компетентностные ориентиры школьного исторического образования _____ 35
- И. В. Крутова, Р. В. Пазин*. Проблемы реализации деятельностного подхода на примере обучения истории в школе _____ 42
- Н. Н. Лазукова*. Системно-деятельностный подход в обучении истории: особенности реализации _____ 49
- В. К. Романовский*. Школьный курс региональной истории в контексте требований ФГОС _____ 56
- М. М. Чореф*. Использование нумизматики и бонистики на уроках истории в школах Урала и Сибири _____ 62
- М. В. Фурсов*. Использование технологии образования в глобальной информационной сети на уроках истории _____ 67
- Е. Н. Васильева*. Этнические, социальные и семейные установки как основа гражданской позиции старшеклассника _____ 72

Образовательная система: теория и практика

Точка зрения ученого

- Е. М. Петропавловская*. Новый учебно-методический комплекс по отечественной истории и переход к ФГОС: противоречия и проблемы _____ 80
- Л. В. Искровская, Р. В. Пазин*. В поисках оптимальной структуры школьного исторического образования _____ 84
- Т. А. Абракова*. Исследование понятия «патриотизм» в современной публицистике и мнениях студентов _____ 90

С. А. Максимова — д. филос. н., профессор, проректор по научно-исследовательской и проектной деятельности ГБОУ ДПО НИРО

В. В. Николкина — д. п. н., профессор кафедры педагогики и андрагогики ГБОУ ДПО НИРО

В. В. Прошкин — д. п. н., заведующий научно-методическим центром исследований, научных проектов и программ Киевского университета им. Бориса Гринченко (Украина)

Е. Л. Родионова — к. п. н., зам. министра образования Нижегородской области

Г. П. Рябов — к. ф. н., профессор, советник директора НИУ ВШЭ (Н. Новгород), член Комитета экспертов ЮНЕСКО и МОТ по образованию

Л. А. Сачкова — к. п. н., директор МБОУ СОШ № 10, г. Павлово

С. К. Тивикова — к. п. н., доцент, зав. кафедрой начального образования ГБОУ ДПО НИРО

Редакционный совет

С. А. Носова — начальник управления по контролю и надзору в сфере образования Министерства образования Нижегородской области

А. М. Перецкая — директор МБОУ СОШ № 14 с углубленным изучением отдельных предметов, г. Балахна

В. Н. Шмелев — начальник отдела дошкольного и общего образования Министерства образования Нижегородской области

Ответственный секретарь

С. Ю. Малая

Редактор А. Л. Чипинская

Корректор О. В. Панова

Компьютерная верстка

О. Н. Барабаш

Компьютерный набор

Т. С. Родинко

Художник Д. Ю. Брыксин

Макет А. М. Васина,

О. В. Кондрашиной

Адрес редакции, издателя, типографии:

603122, Нижний Новгород,

ул. Ванеева, д. 203.

Тел./факс (831) 468-08-03

www.nizhobr.nironn.ru

E-mail: niobr2008@yandex.ru

Распространяется по подписке.

Периодичность — 4 раза в год.

Все права защищены. Использование и перепечатка материалов, опубликованных в журнале, допускаются только с разрешения редакции, ссылка на «Нижегородское образование» обязательна.

© ГБОУ ДПО «Нижегородский институт развития образования», 2015

Слово докторанту и аспиранту

С. В. Чернышов. Метод ситуационного анализа (case study) в обучении иноязычной эмотивной коммуникации _____ 96

Е. А. Мельничук, Г. М. Цыпин. Художественный образ и его воссоздание музыкантом-исполнителем _____ 102

С. В. Тихонова. Чтение как метод анализа художественного текста на уроке литературы в старших классах (на примере творчества Роберта Рождественского) _____ 107

Ю. В. Любезнова. Опыт-экспериментальная работа по формированию духовно-нравственных ценностей старшеклассников 114

Из истории народного образования

Философская мысль: традиции и современность

А. А. Касьян. Рождение образа науки в отечественной культуре: М. В. Ломоносов _____ 120

Педагогика: вчера и сегодня

Л. Е. Шапошников. Становление и развитие духовного образования в России _____ 129

Юбилейные даты

К 70-летию Победы в Великой Отечественной войне

Э. С. Иткин. Развитие народного образования в Горьковской области в годы Великой Отечественной войны: борьба за всеобуч _____ 136

110 лет революции 1905—1907 гг.

А. В. Шакурова. Нижегородские учителя и революционные события 1905—1907 годов _____ 142

Информация об авторах _____ 147

Уважаемые авторы и читатели журнала «Нижегородское образование»!

Приглашаем вас посетить сайт журнала: nizhobr.nironn.ru. Здесь вы можете узнать темы ближайших номеров, правила подготовки научной статьи к публикации, состав членов редакционной коллегии и редакционного совета, информацию об учредителе издания, а также прочитать выпуски журнала в режиме онлайн.

Каждый номер журнала является тематическим; выпуски включают материалы определенной тематики в рамках научного направления издания — «Народное образование. Педагогика».

Уважаемые читатели!

Продолжается подписка на журнал «Нижегородское образование»

Вы можете оформить подписку:

✓ по объединенному каталогу «Пресса России» (подписной индекс 45258);

✓ на сайте журнала «Нижегородское образование»: nizhobr.nironn.ru/ru/podpiska

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС: МЕТОДЫ И ТЕХНОЛОГИИ



Научно-методическое обеспечение образовательного процесса



ВОСПИТАНИЕ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ РОССИЙСКИХ ШКОЛЬНИКОВ И ОБЩЕЕ ИСТОРИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Е. Е. ВЯЗЕМСКИЙ,
доктор педагогических наук,
профессор АПК и ППРО,
ведущий научный сотрудник
Института стратегии развития образования РАО (Москва)
viazemskiy@rambler.ru

Автор статьи формулирует педагогические подходы к реализации приоритетов государственной образовательной политики в сфере общего исторического образования и предлагает стратегию воспитания российской гражданской идентичности школьников на основе реализации воспитательного потенциала содержания общего исторического образования и ценностно ориентированного образовательного процесса.

The author articulates pedagogical approaches to implementation of the priorities of state educational policy in the sphere of general History education and offers strategies to bringing up of Russian schoolchildren civic identity based on the implementation of educational potential of general content of History education and value based educational process.

Ключевые слова: *гражданская идентичность, государственная образовательная политика, федеральный государственный образовательный стандарт, Историко-культурный стандарт, ценностно ориентированный образовательный процесс*

Key words: *civic identity, the state educational policy, Federal State Educational Standard, History-culture standard, value based educational process*

В постсоветской России произошли крупнейшие социальные перемены, что обусловило как позитивные, так и негативные явления. С одной стороны, получили развитие процессы социальной трансформации в различных сферах общественной жизни, развивается диалог

культур и народов России, наша страна заняла достойное место в мировом обществе. Все это повышает социальный запрос на духовно-нравственную, творческую, деятельную, развивающуюся личность. С другой стороны, происходят резкое социальное расслоение, девальвация

нравственных идеалов, криминализация общества, пропаганда насилия в средствах массовой информации. На рубеже XX—XXI веков Россия пережила демографическую и ценностную катастрофу.

Эти явления оказали отрицательное влияние на общественную нравственность, гражданское самосознание, на отношения людей к обществу, государству, человека к человеку. Распад Советского Союза, стержневой основой которого была советская идеология, девальвация прежних ценностных ориентиров, объединявших людей в единую историко-культурную и социальную общность, сформировали новую общественную атмосферу, новый идеологический контекст. В обществе образовался дефицит нравственных ценностей, позитивных норм, обеспечивающих общественную гармонию. Это состояние социологи обозначают термином «аномия». Согласно французскому социологу Э. Дюркгейму, аномия — это состояние общества, при котором наступает дезинтеграция, распад системы ценностей и норм.

Эти же процессы затронули систему образования, особенно исторического и обществоведческого. Глубокие изменения произошли и продолжают в сфере воспитания и социализации молодых граждан России. Ценности старшего поколения в период социальной трансформации теряют актуальность для молодежи. Нарушается культурная преемственность поколений. Вследствие этого растут подростковая преступность, детская безнадзорность и наркомания, снижается общая культура молодежи. В ее среде приобретают популярность националистические лозунги.

В 2000-х годах в российском обществе сформировалось убеждение в необходимости позитивной социализации молодежи на основе традиционных нравственных ценностей, культурной преемственности, патриотического самосознания, потому что духовное единство наро-

да является главным фактором развития страны, общества, государства. Ключевая роль в духовно-нравственной консолидации российского общества и укреплении социальной солидарности принадлежит системе общего образования, общеобразовательной школе.

Вместе с тем социально-экономические условия в стране, углубление социальной дифференциации, разнонаправленные процессы в сфере образования затрудняют реализацию российской школой своей миссии — создания педагогических условий для социализации, воспитания молодых граждан России, формирования российской гражданской идентичности, понимаемой как отождествление себя со своей страной, причастность к судьбе своей Родины.

Как считает ряд экспертов, общеобразовательная школа, столкнувшись с глобальными вызовами современности, утратила монополию на образование и социализацию детей, не научилась опираться на изменившиеся механизмы взросления и семейного воспитания. Система образования не успевает обновляться, чтобы отвечать на культурные и социальные изменения, на новые потребности семьи и детей.

Экспертное сообщество считает, что общими причинами нерешенных проблем в сфере образования являются неразвитость системы поддержки раннего развития детей, ограниченное предложение услуг дошкольного образования, снижение профессионализма педагогического корпуса, рост межрегиональных и межшкольных различий в качестве образования, стагнация системы дополнительного образования и воспитания. Образование перестало выполнять функцию социального лифта, оно начинает воспроизводить и закреплять социальную дифференциацию. Сеть образовательных организаций

Ценности старшего поколения в период социальной трансформации теряют актуальность для молодежи. Нарушается культурная преемственность поколений.

не соответствует особенностям расселения, а содержание и формы образования — изменившимся запросам населения. При этом механизм обновления содержания образования через введение новых стандартов не работает [3].

По мнению авторитетных экспертов, в России не завершены институциональные реформы в сфере образования. Содержание и объем социальных обязательств государства в сфере образования недостаточно конкретизированы. Система образования «устала» от постоянных изменений и новых инициатив.

Названные тенденции актуализируют потребность интеграции усилий государства и общества по воспитанию молодых граждан. Ключевая роль в этом процессе отводится общеобразовательной школе России. Эти идеи сформулированы в ряде ключевых документов государственной образовательной политики (включая Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», ФГОС общего образования).

В процессе разработки ФГОС, «Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года» сформулированы ключевые направления гражданского и патриотического воспитания, формирования российской идентичности молодежи. К приоритетным направлениям отнесены процессы формирования целостного мировоззрения, российской идентичности, уважения к

своей семье, обществу, государству, к духовно-нравственным и социокультурным ценностям, национальному культурному и историческому наследию, стремления к его сохранению и развитию; создание условий для воспитания активной гражданской позиции и гражданской ответственности, основанных на традиционных культурных, духовных и нравственных ценностях российского общества, повы-

шение знаний и способность ответственно реализовывать свои конституционные права и обязанности [5].

Смысл базового понятия «идентичность» близок к тому, что обычно понимается под самосознанием, как коллективным, так и индивидуальным. Идентичность — это ощущение принадлежности или связи с той или иной общностью (народом, страной, коллективом, национальностью), культурой, традицией, идеологией. У каждого человека есть целый набор идентичностей, определяемых его возрастом, полом, профессией, семейно-родственным и дружеским кругом общения. Одна из наиболее значимых идентичностей — *гражданская идентичность* (связь со страной, большой и малой родиной), которую часто отождествляют с патриотизмом. Для обозначения связи со своей этнической общностью, культурой и языком применяется понятие *этническая идентичность*. В массовой практике этническую идентичность иногда называют *национальной идентичностью*. Особенно часто это происходит тогда, когда народы отождествляют себя с нациями. Гражданская и этническая идентичности часто как бы накладываются друг на друга, сосуществуя одновременно и почти совпадая. Понятие *политической идентичности* близко по смыслу понятиям «политическая идеология» и «политическое самосознание», но не тождественно им.

Таким образом, идентичности — это своего рода система культурно-исторических координат, которые формируются обществом и непосредственно каждым человеком; они могут изменяться или подвергаться коррекции в зависимости от политических, культурно-исторических, социально-психологических и других факторов.

С понятием «идентичность» тесно связано понятие *историческое сознание*, которое представляет собой совокупность идей, взглядов, представлений, чувств, настроений, отражающих восприятие и

Одна из наиболее значимых идентичностей — гражданская идентичность (связь со страной, большой и малой родиной), которую часто отождествляют с патриотизмом.

оценку прошлого во всем его многообразии, характерных как для общества в целом, так и для различных социально-демографических, социально-профессиональных и этносоциальных групп, а также для отдельных людей. Историческое сознание является сложным феноменом, включающим память, знание, переживание, осознание прошлого.

Для каждого человека, группы, социального слоя характерно причудливое сочетание некоторых научных и повседневных (бытовых) представлений о всеобщей истории, истории России, истории своего народа, города, села, семьи. Историческое сознание как бы «разлито», оно охватывает и важные, и случайные события, впитывает в себя как систематизированную информацию, в основном через систему образования, так и неупорядоченную (через СМИ, художественную литературу, кинематограф и т. п.), ориентация на которую определяется особыми интересами личности. Немалую роль в функционировании исторического сознания играют случайная информация, часто опосредованная культурой окружающих человека людей, семьи, а также традиции, обычаи, которые несут в себе определенные представления о народе, стране, государстве.

Для формирования идентичности большое значение имеет также *историческая память*. Если самосознание, ценности россиян старшего поколения в значительной степени определяются общим советским прошлым, которое для многих все еще актуально, то история СССР — России в XX веке уже не является фактором, формирующим самосознание современной молодежи. Поэтому вопросы сохранения исторической памяти россиян, которая является основой культурной преемственности поколений, национально-гражданской идентичности, приобретают сегодня особую значимость.

Историческая память — набор передаваемых из поколения в поколение исто-

рических сообщений, мифов, субъективно преломленных рефлексий о событиях прошлого, особенно негативного опыта, угнетения, несправедливости в отношении своего народа. Историческая память — это совокупность донаучных, научных, квазинаучных и вненаучных знаний и массовых представлений социума об общем прошлом. Историческая память — важнейшая составляющая самоидентификации индивида, социальной группы или общества в целом. Историческая память проявляется в привычках, быту, культуре, в отношении к другим народам, в политических предпочтениях, стремлении к независимости; может содержать цивилизационные архетипы и архетипы, свойственные только этому данному этносу. Она является видом коллективной (или социальной) памяти. Подчеркнем, что историческая память — это определенным образом сфокусированное историческое сознание, которое отражает особую значимость и актуальность информации о прошлом в тесной связи с настоящим и будущим.

Историческая память, по сути, является выражением процесса организации, сохранения и воспроизводства прошлого опыта народа, страны, государства для возможного его использования в деятельности людей или для возвращения его влияния в сферу общественного сознания. Историческая память не только актуализирована, но и избирательна — она нередко делает акценты на отдельные исторические события, игнорируя другие.

Ученые утверждают, что актуализация и избирательность исторической памяти в первую очередь обусловлены значимостью исторического знания и исторического опыта для происходящих в настоящее время событий и процессов и возможного их влияния на будущее. Ис-

Историческая память — это определенным образом сфокусированное историческое сознание, которое отражает особую значимость и актуальность информации о прошлом в тесной связи с настоящим и будущим.

торическая память нередко персонифицируется. Через оценку деятельности конкретных исторических личностей формируются впечатления, суждения, мнения о том, что же представляет особую ценность для сознания и поведения человека в данный период времени.

Историческая память мобилизуется и актуализируется в сложные периоды жизни нации, общества или какой-либо социальной группы, когда перед ними встают новые трудные задачи или создается реальная угроза самому их существованию. Переживаемый нашей страной период становления постсоветской российской государственности, формирования российской нации, национально-гражданской идентичности (самосознания) россиян является именно таким периодом со свойственными ему проблемами.

Существенное влияние на историческую память оказывают СМИ, мемориальная политика государства, историческое образование, другие факторы и условия. В свою очередь историческая память влияет на формирование идентичности, самосознания человека, доминирующие представления о значимости конкретных событий, восприятие исторического опыта в целом. То есть историческая память является феноменом, теснейшим образом связанным с реализацией

целей исторического образования. Но значительная часть педагогов не имеет необходимых в этой сфере знаний и компетентности.

Значительную часть общества, педагогов волнуют вопросы об интерпретации

прошлого нашей страны, о том, какой образ России формируется у молодежи и школьников. Но в педагогической науке и практике эти вопросы пока еще не получили должного осмысления. Необходимо учитывать, что восприятие обществом своего прошлого и

различные версии прошлого — не только предмет обсуждения для историков и социологов, но и актуальная тема общественно-политических дебатов. Обращение к определенному образу прошлого, использование исторического ресурса в определенных целях и контекстах — мощный политический инструмент, к которому прибегают политические партии, общественные организации, политические лидеры.

Российская школа, педагогическая наука и практика не могут оставаться в стороне от осмысления сущностных вопросов исторического прошлого нашей страны, дискуссионных вопросов новейшей истории России, потому что они являются базовыми для формирования российской национально-гражданской идентичности. Диалог с прошлым — фактор развития любой цивилизации. Подчеркнем, что формируемый у молодежи образ прошлого становится нормой ее собственного представления о себе и формирует ее реальное поведение.

Мировой опыт показывает, что инструментами формирования гражданской идентичности, помимо учебников истории и других дидактических средств обучения, являются государственные ритуалы и памятные даты. К ним также можно отнести гражданские и религиозные обряды, связанные с исторической памятью; памятники, мемориалы, мемориальные доски и памятные знаки; музейные экспозиции, отдельные выставки; переименования улиц; законы, законодательные инициативы, закрепляющие определенные трактовки исторических событий (мемориальные законы); законы о льготах участникам исторических событий (например, ветеранам Великой Отечественной войны); ведомственные акты, регулирующие работу архивов, мемориальных организаций; документы государственно-общественных организаций, определяющие содержание общего исторического образования (в частности, разработанный

Мировой опыт показывает, что инструментами формирования гражданской идентичности, помимо учебников истории и других дидактических средств обучения, являются государственные ритуалы и памятные даты.

по поручению Президента РФ В. В. Путина Историко-культурный стандарт); статусы и звания участников символически значимых событий (ветераны, герои, признанные жертвы репрессий, города-герои и т. п.), награды и премии; пенсии и иные выплаты ветеранам событий, жертвам репрессий и пр.

В сфере образования и культуры к инструментам формирования идентичности относятся художественная и медийная репрезентация исторической памяти: фильмы, телепрограммы, книги, театральные постановки, интернет-проекты; публичные заявления, содержащие интерпретации исторических событий, публикации в СМИ, вызывающие дискуссии; регулирование статуса архивов и правил доступа к документам; мемориальные акции: митинги, акции поддержки и протеста, в том числе сетевые кампании; открытые письма, сбор подписей; аналитические публикации по проблемам исторической политики, вызвавшие наибольший общественный резонанс; публичные конкурсы на исторические темы; финансирование инициатив, связанных с интерпретацией истории и др. [4].

Преодоление существовавшей в авторитарных обществах XX века «официальной» (государственной) интерпретации прошлого, признание существования в массовом сознании конкурирующих «воспоминаний о прошлом» актуализировали обсуждение *проблемы воспитания гражданской идентичности молодежи*. Она актуальна для преподавателей истории, классных руководителей, воспитателей, руководителей исторических и краеведческих клубов, школьных музеев и других педагогов в системах основного и дополнительного образования, внеурочной деятельности. Педагоги должны стать компетентными профессионалами в вопросах формирования и воспитания национально-гражданской идентичности школьников, научиться находить эффективные средства, аргументы, понятные школьни-

кам, их родителям, приемлемые для общества в целом.

Отечественная история обладает огромным нравственным, воспитательным, развивающим потенциалом, который может и должен стать источником ценностного развития российской молодежи. Проектирование и реализация современного исторического образования должны осуществляться с опорой на социокультурный и аксеологический потенциал отечественной истории. Изучение отечественной истории должно способствовать формированию целостного исторического мышления школьников, ценностного отношения учащихся к историческим деятелям, процессам и явлениям, формированию патриотической позиции, гражданской ответственности и межнациональной толерантности школьников. В условиях геополитических вызовов современности изучение истории не должно способствовать формированию у школьников идеологии национальной обособленности. Прошлое России следует рассматривать как неотъемлемую часть мирового исторического процесса.

Эти подходы сформулированы в документах образовательной политики и, в частности, в Концепции нового УМК по отечественной истории, составной частью которой является Историко-культурный стандарт. Корректировка концептуальных подходов к преподаванию истории влечет за собой совокупность актуальных задач по совершенствованию учебно-методического и информационного обеспечения образовательного процесса, форм и методов воспитательной работы, в частности — по формированию гражданской позиции современных школьников. Совокупность данных задач нуждается в системной отработке, но прежде — в глубоком осмыслении и заинтересованном обсуждении, которое может быть организовано на страницах данного издания.

Отечественная история обладает огромным нравственным, воспитательным, развивающим потенциалом, который может и должен стать источником ценностного развития российской молодежи.

Не умаляя воспитательных возможностей других социально-гуманитарных дисциплин («Право», «Экономика», «География» и др.), подчеркнем особую значимость учебного предмета «История» для реализации в школе ценностно ориентированного образовательного процесса. Содержание курса отечественной истории и адекватный ему комплекс разнообразных форм и видов познавательной деятельности в максимальной степени ориентированы на реализацию ценностного подхода, так как нацелены на освоение обучающимися различных идеалов и норм, закрепленных в опыте человечества.

В этой связи *воспитательный потенциал истории* следует рассматривать как реализуемую в учебной и внеурочной деятельности совокупность средств, условий и возможностей субъектов образования, способствующую становлению определенных социально и личностно значимых качеств (гражданственность, нравственность, трудолюбие, ответственность и целеустремленность и др.).

Но важно понимать, что воспитательный потенциал исторического образования является лишь средством для организации сложнейшего по своему содержанию образовательного процесса. Он может быть реализован лишь в специально созданных педагогических условиях, которые учитывают устремления и характерные личностные проявления школьников, специфику личностно значимой для них микросреды, предполагают формирование субъектной позиции каждого обучающегося, содействуют личностному развитию, приобщают к культуре социального бытия во всех ее проявлениях, ориентируют на усвоение и принятие социально значимых норм и ценностей. Только в таких условиях может быть обеспечено полноценное духовно-нравственное развитие школьников, то есть последовательное расширение и укрепление ценностно-смысловой сферы личности, формирование способности человека оценивать и сознательно выстраивать отношение к себе, другим людям, обществу, государству, Отечеству, миру в целом [1].

ЛИТЕРАТУРА

1. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России : проект / А. Я. Данилюк, А. М. Кондаков, В. Ф. Тишков. — М. : Просвещение, 2009.
2. Послание Президента РФ В. В. Путина Федеральному собранию Российской Федерации 12 декабря 2012 года.
3. Развитие сферы образования и социализации в Российской Федерации в среднесрочной перспективе : доклад экспертной группы // Вопросы образования. — 2012. — № 1. — С. 10—11.
4. Российский портал «Уроки истории. XX век» // URL: <http://urokiistorii.ru/about>.
5. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года : проект в редакции от 13 января 2015 г. // URL: <http://www.edu.ru/>.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования / утв. Приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 декабря 2010 г. № 1897.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования / утв. Приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 мая 2012 г. № 413.



МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ ПАРАДИГМА СОВРЕМЕННОГО ИСТОРИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

А. В. ХОРОШЕНКОВА,
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры теории и методики преподавания истории,
обществоведения и права ВГСПУ (Волгоград)
horav73@mail.ru

Автор анализирует методологические подходы, на основе которых реформируется современное историческое образование в соответствии с требованиями государственных образовательных стандартов и программ. По ее мнению, новую методологическую парадигму исторического образования определяют компетентностный, деятельностный и аксиологический подходы. Сделан вывод о том, что, опираясь на накопленный опыт в отечественной методике преподавания истории, для преподавателей истории необходимо найти оптимальные методические условия, способствующие реализации данных подходов.

Abstract the author analyzes the methodological approaches on which reformed modern history education in accordance with state educational standards and programs. According to her, a new methodological paradigm of history education determined competence, activity and axiological approaches. The conclusion is that teachers need to find the best historians methodical conditions conducive to the implementation of these approaches, based on the experience gained in the domestic methods of teaching history.

Ключевые слова: *историческое образование, методологическая парадигма, компетентностный подход, деятельностный подход, ценностные ориентации, компетенции*

Key words: *history education, methodological paradigm, competence approach, activity approach, values, competencies*

Историческое образование во многом определяет систему развития и саморазвития личности, формирующей и удовлетворяющей ее потребности в интеллектуальном и духовном росте, обеспечивающей усвоение накопленного человечеством социального-культурного опыта, необходимого для воспроизведения и творческого развития, реализации во всех сферах деятельности. Именно в этом состоит глубинный смысл гуманизации современного исторического образования.

В самой системе развития историче-

ского образования изменялись структурные составляющие: цели, нормативы, критерии, организационные формы, информационное обеспечение, мотивационно-стимулирующие аспекты и др. Чтобы обрести свое новое качество и содействовать формированию мировоззрения подрастающего поколения, система исторического образования постепенно переходит в режим инновационного развития во всех составляющих ее компонентах. Реформирование методологии и содержания исторических курсов требует решения целого спектра новых проблем. Не-

обходимо осмысление современного общественного и государственного заказа к социально-гуманитарному, прежде всего историческому, образованию. Для этого требуется всесторонний анализ целей, заявленных в нормативных документах, регламентирующих преподавание истории на всех уровнях образования.

По мнению ряда исследователей, традиционное обучение истории недостаточно полно учитывало сущностную характеристику социального механизма смены поколений, которая должна была стать основанием для поиска новой парадигмы исторического образования. Речь идет о понимании истории человечества как последовательной смены поколений, «каждое из которых использует материалы, капиталы, производительные силы, переданные ему всеми предшествующими поколениями; в силу этого данное поколение, с одной стороны, продолжает унаследованную деятельность при совершенно изменившихся условиях, а с другой видоизменяет старые условия посредством совершенно измененной деятельности» [3].

Таким образом, если прежняя парадигма образования в основном ориентировалась на обучение, то современная — на развитие творческих способностей и формирование культуры личности.

Возвращение исторического образования в пространство культуры в полном его смысле, а не частично (в ее рациональную составляющую — науку) создает возможность сохранения антропологического измерения данного образования.

В современной ситуации, в условиях демонтажа существующей системы социально-гуманитарного образования, одним из наиболее актуальных вопросов его модернизации остается вопрос о тех ценностных, мировоззренческих приоритетах, которые соответствуют перспективам развития российского общества и

государства. В системе отечественного социально-гуманитарного образования XXI века пока еще не найден необходимый баланс исторической объективности и методологического плюрализма, что зачастую приводит к механической смене идеологических оценок и утрате накопленного позитивного опыта советского периода. А этот опыт показывает, что идеологические эксперименты в социально-гуманитарном образовании влекут за собой утрату его подлинного гуманистического потенциала. Поэтому цели современного отечественного социально-гуманитарного образования на всех его ступенях должны определяться не идеологическими и классовыми приоритетами, а системой гуманистических, общечеловеческих ценностей.

Еще одним фактором, детерминирующим модернизацию методологической парадигмы, является то, что в настоящее время опора исключительно на «знаниевое» образование оказывается уже неэффективной и нецелесообразной, так как в постиндустриальном обществе устаревание информации происходит очень быстро. Чтобы восстановить баланс между знаниями и деятельностью, вектор целеполагания в образовании смещается со знаний на интегральные деятельностно-практические умения — компетентность [6, с. 3].

Программа модернизации российского образования немислима без сильной практической составляющей, ориентированной на базовые социокультурные потребности современного общества.

В силу названных причин в современных условиях обновления исторического образования актуализируется компетентностный подход. Включение данного подхода в складывающуюся современную парадигму социогуманитарного образования основывается на понимании того, что прогресс человечества зависит не столько от экономического роста, сколько от уровня развития личности, что предполагает переход от классического поня-

Чтобы восстановить баланс между знаниями и деятельностью, вектор целеполагания в образовании смещается со знаний на интегральные деятельностно-практические умения — компетентность.

тия «человеческие ресурсы» к определению «компетентности человека» [1, с. 3].

Реализация компетентного подхода диктуется требованиями ФГОС, образовательных программ и повышением требований к качеству образования. Функции компетентного подхода в образовании можно определить следующим образом:

- ✓ интеграция образовательного пространства;
- ✓ обеспечение объективности диагностических процедур;
- ✓ повышение качества сопровождающих процессов (научно-методическая работа, инновационная деятельность);
- ✓ оптимизация системы управления качеством образования.

Компетентность относится к категории многозначных терминов, следствием чего является множество формулировок этого понятия, носящих довольно неопределенный характер. Главной сложностью является то, что большинство исследователей при обсуждении методологических, содержательных и диагностических аспектов формирования у обучающихся компетентности в процессе обучения предлагают различное толкование данного понятия, закладывая в него широкий спектр сравнений, подменяя близкими по значению терминами и определениями.

В зарубежных исследованиях при анализе данного понятия отчетливо прослеживается понимание компетентности как основы для осуществления каких-либо продуктивных действий. Иными словами, компетентность — это устойчивая способность личности осуществлять любую деятельность со знанием дела.

Отечественные исследователи, такие как А. К. Маркова, считают, что компетентность лучше всего определять как сочетание психических качеств, как психическое состояние, позволяющее действовать самостоятельно и ответственно (действенная компетентность), как обладание человеком способностью и умением выполнять определенные трудовые функции.

В то же время деятельность, опирающаяся на процессы, ее реализующие, немаловажна без соотнесения с предпосылками, в качестве которых выступают усвоенные знания, умения и навыки.

Расширение понятия «компетентность» наблюдается у других авторов. Компетентность рассматривается как системное, интегративное единство, синтез интеллектуальных и деятельностных со-

ставляющих (включая и обобщенные знания, умения и навыки), личностных характеристик (ценностные ориентации, способности и т. д.) и опыта. Формирование компетенций позволяет человеку использовать свой потенциал, осуществлять сложные культуросообразные виды деятельности, оперативно и успешно адаптироваться в постоянно изменяющемся обществе и профессиональной деятельности [4]. При реализации компетентного подхода в историческом образовании необходимо учесть, что существует прямая зависимость между уровнем компетентности человека и такой организацией знаний, которая была бы надежной основой для принятия решения в той или иной жизненной ситуации. При этом, по мнению Ю. Н. Кулюткина, знания как таковые должны быть системно организованными, носить категориальный характер (выступать в виде общих подходов, принципов и ключевых идей) и в то же время быть конкретными (с четко выделенными элементами и взаимосвязями между ними), гибкими и динамичными (быстро перестраиваться и меняться под влиянием изменяющейся ситуации); должны носить не только декларативный характер (*знаю, что*), но и процедурный (*знаю, как*), а также ценностно-смысловой характер (*знаю, зачем и почему*); должны быть оперативными (быстрота актуализации в нужной ситуации; широта переноса в новую) и осмыслены человеком (наличие знаний о собственных знаниях) [5].

Компетентность относится к категории многозначных терминов, следствием чего является множество формулировок этого понятия, носящих довольно неопределенный характер.

Следовательно, компетентность означает определенную связь двух деятельностей — *настоящей* (образовательной) и *будущей* (практической), реализуемую через моделирование одной деятельности внутри другой.

Ключевые компетенции не привязаны к определенной профессии или группе профессий, определяют процедуру решения проблемы, а значит, в большей или меньшей степени востребованы всеми профессиями. Более того, они не ограничиваются сугубо профессиональными функциями, а выступают как качества, полезные и необходимые повсеместно и, следовательно, обеспечивают выпускникам профессиональную мобильность, защищенность и адаптивность на рынке труда.

Формирование новых поведенческих установок и ценностных ориентаций в обучении истории непосредственно связано с понятием социальной компетентности. Последнюю можно рассматривать как меру личной зрелости, то есть отсутствие противоречий между чувствами, мыслями и действиями личности, умение анализировать жизненные ситуации в аспекте деятельности социальных институтов и учреждений и включать эти знания в схему регуляции собственного поведения.

Являясь интегративным образованием, компетентность не сводится ни к от-

Овладение учащимися универсальными учебными действиями позволяет им успешно осваивать и применять новые знания, умения, реализовывать компетенции.

дельным качествам личности или их сумме, ни к определенным знаниям, умениям и навыкам. Она не только отражает изменяющийся у человека потенциал и спо-

собность его использовать, но и порождает новые явления, качества жизни и деятельности, позволяющие человеку быть успешным. Компетенции выступают в качестве составляющих компонентов профессиональной компетентности.

Полагая, что компетентность является качеством, формирующимся в обра-

зовательном процессе, целесообразно рассматривать ее как субъектное качество, проявляющееся в проектировании и реализации деятельности с учетом квалификационных требований (системной, технологической, информационной и организационной компетентности).

Другая проблема — определение механизма, методических условий, в которых будет формироваться компетентность в образовательном процессе.

Учитывая, что компетентность является деятельностной характеристикой и отражает субъектную позицию обучающегося в деятельности, для ее формирования необходимы активные и интерактивные технологии обучения.

Вот почему деятельностный подход становится значимым компонентом современной методологической парадигмы социогуманитарного образования. Системно-деятельностный, подход в качестве основных результатов обучения и воспитания определяет систему универсальных учебных действий, которыми должны владеть учащиеся.

Развитие личности в системе образования обеспечивается прежде всего через формирование универсальных учебных действий, которые выступают основой образовательного и воспитательного процесса. Овладение учащимися универсальными учебными действиями позволяет им успешно осваивать и применять новые знания, умения, реализовывать компетенции. Эта возможность обеспечивается тем, что универсальные учебные действия — это обобщенные действия, порождающие широкую ориентацию обучающихся в различных предметных областях познания и мотивацию к обучению.

Универсальные учебные действия позволяют обучающимся самостоятельно осуществлять поиск решения учебных задач, ставить учебные цели, отбирать и использовать необходимые средства и способы их достижения, оценивать про-

цесс и результаты собственной деятельности.

Формирование таких действий создает условия для развития личности и ее самореализации на основе готовности к непрерывному образованию, успешной социализации в современном обществе, обеспечивает усвоение знаний, умений и навыков, необходимых для становления компетентностей в рамках различных учебных дисциплин.

Ученые исходят из того, что методы учебного познания должны опираться на методы научного познания. Обучающийся должен овладеть методами исследования, адекватными сущности изучаемого предмета, то есть методами научного познания. Таким образом, для каждой области знания должны быть найдены способы действий, которые раскрывают содержание обобщений, «конструирующих» эту область.

В связи с этим в историческом образовании большую значимость приобретает формирование информационных и коммуникативных умений учащихся. Они включают в себя поиск необходимой информации в источниках различного типа, ее классификацию, критическую оценку достоверности ее источников. Учащиеся должны уметь переводить информацию из одной знаковой системы в другую, давать определения понятий, развернуто обосновывать суждения на основе доказательств, иллюстрировать их самостоятельно подобранными конкретными примерами, владеть правилами ведения диалога.

Нельзя не обратить внимание на то, что формулировки в стандарте предметных результатов обучения истории связаны со знаниями и умениями, что сви-

детельствует о необходимости сохранения традиционного опыта преподавания истории. Кроме того, именно эти результаты и являются диагностируемыми, в отличие от самоидентификации и ориентиров для нее.

К сожалению, те формы, которые предложены новым стандартом, не вполне позволяют решить данные задачи. Стандарт в определенной мере дистанцируется от школьной практики.

ФГОС предусматривают формирование метапредметных результатов обучения, под которыми подразумеваются освоенные обучающимися межпредметные понятия и универсальные учебные действия. Однако недостаточно представлено в стандартах и программах соотношение личностных, метапредметных и предметных результатов обучения истории.

Недостаточно продуман и оценочный инструментарий — по-прежнему в процессе обучения истории проверяются знания, а не действия учащихся. В качестве методов и форм оценивания в большинстве случаев предусматриваются стандартизированные письменные и устные работы.

Проведенный анализ позволяет сделать вывод о том, что реализация заявленных в нормативных документах методологических подходов в современном историческом образовании требует изменения взглядов на структуру, форму и содержание оценочных и диагностических средств для итоговой государственной аттестации выпускников, а также повышения уровня организации управления качеством исторической подготовки.

Ученые исходят из того, что методы учебного познания должны опираться на методы научного познания. Обучающийся должен овладеть методами исследования, адекватными сущности изучаемого предмета, то есть методами научного познания.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Андреев, А. А.* Знания или компетенции? / А. А. Андреев // Высшее образование в России. — 2005. — № 2. — С. 3—12.
2. *Болотов, В. А.* Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В. А. Болотов, В. В. Сериков // Педагогика. — 2003. — № 10. — С. 8—14.

3. Герасимов, Г. И. Образование — потенциал социокультурной трансформации российского общества / Г. И. Герасимов // Социально-гуманитарные знания. — 2005. — № 4. — С. 84—96.
4. Краевский, В. В. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах / В. В. Краевский, А. В. Хуторской // Педагогика. — 2003. — № 2. — С. 58—64.
5. Кулоткин, Ю. Н. Образовательные технологии и педагогическая рефлексия / Ю. Н. Кулоткин, И. В. Мухтавинская. — СПб., 2003.
6. Луценко, Л. И. Компетентностная модель повышения квалификации директора школы / Л. И. Луценко // Педагогика. — 2005. — № 3. — С. 61—68.
7. Пузанков, Д. Двухступенчатая система подготовки специалистов / Д. Пузанков, И. Федоров, В. Шадриков // Высшее образование в России. — 2004. — № 2. — С. 3—11.



МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ОТБОРУ ПРЕДМЕТНОГО СОДЕРЖАНИЯ КУРСОВ ОБЩЕСТВОЗНАНИЯ

О. Б. СОБОЛЕВА,
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры методики обучения истории
и обществознанию факультета социальных наук
РГПУ им. А. И. Герцена (Санкт-Петербург)
osobo@yandex.ru

Статья посвящена проблеме обновления методологических основ отбора содержания школьных курсов обществознания в современных социокультурных условиях. В центре внимания автора — синергетический и системно-деятельностный подходы, теоретические основы педагогического конструирования и социальных наук, обобщение отечественного и зарубежного опыта. Автор исследует взаимосвязь теории и практики современного обществознания и приходит к выводу, что ФГОС — это методологически новый документ, соответствующий требованиям времени и уровню развития науки. В то же время консервативность реальной педагогической практики делает его эффективную реализацию невозможной.

This article is about the renovation process of the methodological basis of selection of the school courses content of Social science in modern social cultural conditions. In the center of the author's attention there is a synergic and systemic activity approach, theoretical basis of pedagogical construction and social sciences, summary of Russian and foreign experience. The author researches the connection of the theory and the practice of modern Social science. The author comes to the conclusion that Federal State Educational Standard (FSES) is a methodologically new document which satisfies the modern requirements and the level of the science development. At the same time conservatism of real pedagogical practice makes its effective realization impossible.

Ключевые слова: методологические основы педагогики, методика обществознания, отбор содержания, федеральный государственный образовательный стандарт, педагогическая синергетика, системно-деятельностный подход, личный социальный опыт ученика, дегуманизация образования, праксеология, учебник обществознания

Key words: methodological basis of pedagogics, the methodology of Social science, the selection of the content, Federal State Educational Standard (FSES), pedagogical synergetics, systemic activity approach, personal social experience of a student, dehumanization, praxeology, textbook of social studies

Информационная революция бросает вызов образовательной системе во всем мире. Ситуация, когда учителю и учебнику более не принадлежит монополия на функцию источника информации, а эта информация нарастает лавинообразно, по-разному осваивается педагогическими системами разных стран. Россия переходит на новые ФГОС, методологической основой которых провозглашен системно-деятельностный подход. Отрадно, что в основу нормативного документа положены фундаментальные достижения психолого-педагогической мысли. Однако, несмотря на объективную необходимость перемен и на то, что эти идеи относятся еще к XX веку, большинство учителей к переходу не готово.

На наш взгляд, наиболее интересно рассматривать проблему изменения методологических подходов в новой системе образования и их корреляции с социокультурными условиями на примере курса обществознания. Данное утверждение основано на том, что обществознание лучше других предметов способствует достижению всех образовательных результатов ФГОС, поскольку абсолютное большинство из них (гражданственность, толерантность, семейные ценности, социальные нормы и роли, социализация, экологическое и эстетическое сознание, моральное и правомерное поведение, познание и т. д.) прямо относятся к предметному содержанию обществоведческого курса, в отличие от любого другого предмета в школе.

Классикой в теории педагогики считается данное В. В. Краевским определе-

ние содержания образования как педагогической модели социального опыта, включающей знания, спосо-

бы деятельности, опыт творческой деятельности и эмоционально-ценностного отношения к миру [6, с. 40—41]. В рамках данной статьи мы условно сосредоточимся лишь на первом,

знаниевом, компоненте. Под предметным содержанием обществоведческого образования мы будем понимать основные дидактические единицы курса, рассматривая проблему их отбора и систематизации на разных ступенях и уровнях обучения. Наша задача состоит в том, чтобы выявить, какие изменения в методологии построения предметного содержания обществоведческого курса происходят в связи с развитием философии науки и новой парадигмой образования, как эти изменения связаны с социокультурными реалиями современной России. Мы будем рассматривать не все методологические основания, а лишь те, которых, на наш взгляд, коснулись изменения.

Глобальные перемены современного мира затрагивают в том числе и философию науки. Мы будем исходить из признания недостаточности опоры на классический тип рациональности, ведь его «ориентированность на повторяемость, замкнутость, необходимость, поиск окончательной истины преодолевается современной наукой, нацеленной на изменчивость, открытость, случайность, необратимость, процессуальность, отрицание

Под предметным содержанием обществоведческого образования мы будем понимать основные дидактические единицы курса, рассматривая проблему их отбора и систематизации на разных ступенях и уровнях обучения.

абсолютной истины. Постнеклассическая рациональность имеет дело с необъективируемым до конца опытом. Предметностью этого типа рациональности выступает «открытая», незавершенная, становящаяся ситуация, не Бытие, а Становление [14]. Для изучения такого объекта, как общество, это особенно актуально. Почему?

В рамках постнеклассической рациональности к решению нашей проблемы должен быть применен синергетический подход. Принципиальную возможность использования синергетики как методологической основы социально-гуманитарных наук в целом и педагогики в частности мы считаем сегодня доказанной [11]. В то же время мы далеки от соблазна абсолютизировать синергетику и представлять ее универсальным средством решения всех педагогических проблем. Может ли синергетика быть методологической основой не самого процесса обучения, а его предметного содержания, которое вроде бы носит ограниченный, статичный, законченный, структурированный характер? Мы не только положительно отвечаем на этот вопрос, но считаем, что для современного обществознания синергетический подход наиболее эффективен. Попробуем это доказать.

Общественная информация не только растет гигантскими темпами, но и постоянно обновляется, а также носит крайне противоречивый характер, каждый раз ставя педагога в ситуацию ценностного выбора.

Прежде всего — на основе принципа обусловленности содержания сущностью объекта. В обществознании мы изучаем общество, а сам объект изучения является сложной, открытой, динамической и самоорганизующейся системой, предъявляя соответствующие требования к знаниям о нем. Более того, мы не просто должны изучать общество или даже современное общество, а готовить учеников к будущей жизни, «о которой сама школа еще ничего не знает» [7, с. 6].

Далее мы говорим об отборе информации, объем которой каждый год удваивается [4, с. 5].

Постоянно увеличивающееся образовательное информационное пространство выводит систему образования из устойчивого равновесия [11, с. 31]. Обществоведческая же информация не только растет гигантскими темпами, но и постоянно обновляется, а также носит крайне противоречивый характер, каждый раз ставя педагога в ситуацию ценностного выбора.

Кроме того, мы говорим о связи предметного обществоведческого содержания с личным социальным опытом учащихся и их интересами, что предполагает множество индивидуальных субъектов с неповторимыми свойствами и разными возможностями. То же можно сказать и об учителях обществознания, чей не только социальный кругозор, но и различающийся социальный опыт будет мощным фактором отбора, уровня владения и способа подачи предметного содержания. Сегодня очевиден феномен префигуративной культуры, выделенный М. Мид еще полвека назад, сущность которого состоит в том, что в определенных областях (в том числе в некоторых аспектах социального опыта) молодое поколение ориентируется лучше, чем старшее, и это усиливает разнонаправленность информационных потоков в обучении. Этот процесс можно сравнить с джазовой импровизацией, в которой исполнитель и коллектив каждый раз будут вносить новое в структуру музыкального произведения.

Музыкальным произведением в данном случае является ФГОС. Нам представляется, что несмотря на то что в нем синергетический подход как методологическая основа не заявлен, дух синергии в документе, безусловно, присутствует. Впервые с 1920-х годов нам нормативно не заданы обязательные дидактические единицы, их объем, структура и последовательность изучения. Нам даны только требования к результатам, которые, кроме того, сформулированы в общем виде по принципу «минимакса» («ученик научится», «ученик получит возможность

научиться»), имеют как предметный, так и надпредметный характер, учитывают индивидуальную траекторию обучения (например, выбор предметов в 10—11-х классах на разном уровне их изучения). Таким образом, нормативный документ создает условия для реализации синергетического подхода, в том числе в отборе содержания. Недаром разработку стандартов А. В. Хуторской относит к передовой педагогической инноватике [15, с. 106].

Сегодня мы имеем в стране уникальную ситуацию, когда стандарты образования отражают требования времени и уровень развития педагогической науки, но входят в непримиримое противоречие с реальной школьной практикой. Консервативность школы как социального института и педагогов, средний возраст которых сегодня в России составляет 52 года [8], не позволяют эти идеи реализовывать. Как верно отметил в одном из выступлений А. Кондаков: «Для стандартов нового поколения нужен учитель нового поколения». В апреле 2015 года мы провели опрос более 200 учителей истории, обществознания и географии из 23 субъектов РФ о том, что им мешает перейти на работу по новым ФГОС. Ответы были разные, но полностью готовым себя не посчитал никто. Кроме того, свобода, предоставляемая ФГОС, входит в противоречие с существующей пока итоговой аттестацией школьников, на которую прямо нацелены учителя, — она проверяет большой объем жестко заданных знаний. Среди других социокультурных условий, мешающих реализации новых подходов, — сложившаяся система тотального контроля каждого шага учителя с валом бумажной отчетности независимо от того, какие результаты обучения он выдает.

В самом документе методологической основой ФГОС объявлен системно-деятельностный подход, ядро которого — «развитие личности обучающегося на основе универсальных учебных действий» [1]. Классикой методологии педагогики является единство содержания и деятельно-

сти, однако способы достижения этого единства могут быть различными. Одна из классификаций школьных предметов основывается на соотношении в них знаниевой и деятельностной составляющих (И. К. Журавлев, Л. Я. Зорина), и это

очень важный методологический аспект отбора предметного содержания. Математику, историю и обществоведение авторы вообще никуда не отнесли, сделаем это сегодня за них. История — наука фактов, и без опоры на эти фак-

ты познавательная деятельность невозможна. В истории общая логика содержания задана объективно — хронологической последовательностью событий, поэтому виды познавательной деятельности мы отбираем под системное содержание. В математике, напротив, мы можем решить определенную задачу на любом (неопределенном) материале, то есть содержание мы отбираем под деятельность. Обществознание займет в этой классификации промежуточное положение.

Логика изложения содержания обществоведческого курса может быть различной (по основам наук, по сферам общественной жизни, по личному опыту ученика и т. д.). Однако вряд ли можно представить сегодня курс обществознания, состоящий только из тем по видам деятельности: анализ статистических данных, проведение социологического опроса, решение юридических задач, работа с юридическим источником и т. д. Теоретически это возможно, но абсолютно нецелесообразно, поскольку все эти виды деятельности учащемуся надо освоить для решения жизненных проблем, поэтому и идти надо от этих проблем. Такие темы должны быть органично включены в курс еще и потому, что сама деятельность по обществознанию (познавательная и социальная) непосредственно связана с особенностями его содер-

Сегодня мы имеем в стране уникальную ситуацию, когда стандарты образования отражают требования времени и уровень развития педагогической науки, но входят в непримиримое противоречие с реальной школьной практикой.

жания — мы решаем юридические задачи иначе, чем экономические; выбираем супруга или профессию иначе, чем депутатов, и т. д.

Безусловно, умения без знаний невозможны, но отличные знания и умения становятся опасны без правильных ценностных ориентаций — «если за вами гонится преступник, то вы, наверняка, предпочтете, чтобы он был менее компетентным» [5]. Проблема дегуманизации современного общества является глобальной, а одна из возможностей ее преодоления лежит в сфере образования, в том числе его предметного содержания.

О. Н. Журавлева выделила модусы гуманитарности содержания учебного материала в учебниках, среди которых знания о человеческой личности, субъект-ориентированность, аксиологичность, полисемичность, диалогичность, рефлексивность и экзистенциальность [3, с. 101].

Другая классификация учебных предметов в школе основана на их соотношении с наукой (В. С. Цетлин). Обществознание отнесено к научным предметам, но соответствующие науки здесь не выступают как предмет изучения, а служат выработке мировоззрения. Учитывая также интегрированный характер курса, мы понимаем, что его содержание не может быть полностью определено логикой

соответствующей науки. Однако соотношение содержания предмета с общественными науками можно проводить по-разному. В частности, предмет может быть представлен как совокупность модулей, соот-

ветствующих этим наукам. Здесь мы выходим на проблему конструирования содержания: модульное или интегративное, линейное или циклическое? Однозначного ответа на вопрос «как надо?» нет, каждый способ имеет свои преимущества и недостатки. В Федеральном перечне учебников на 2014—2017 годы представ-

лены учебники обществознания, построенные принципиально по-разному: линия под редакцией Л. Н. Боголюбова имеет интегративно-циклическую конструкцию, а линия под редакцией Г. А. Бордовского — линейно-модульную.

Для того чтобы сделать выбор, обратимся к одной из ведущих детерминант содержания образования — его цели. Если традиционная педагогика признавала фактически лишь социальную сущность человека, то личностно ориентированное содержание образования направлено на развитие целостного человека. ФГОС основной школы направлен на «создание социальной ситуации развития обучающихся, обеспечивающей их социальную самоидентификацию посредством личностно значимой деятельности», а «при изучении общественно-научных предметов задача развития и воспитания личности обучающихся является приоритетной». ФГОС среднего (полного) общего образования направлен на «воспитание и социализацию обучающихся, их самоидентификацию посредством личностно и общественно значимой деятельности, социального и гражданского становления». Человек — система динамическая, становящаяся личностью и проявляющаяся в этом качестве в процессе взаимодействия с окружающей средой. Поэтому синергетическая педагогика предполагает, что с точки зрения структуры содержания образования, полноты картины можно достигнуть только в том случае, если личность будет представлена в ее динамике. Деятельность личности выступает также детерминантой содержания образования. Более того, его можно определить как содержание особым образом организованной деятельности учащихся, основу которого составляет опыт личности [10].

На этой основе мы считаем целесообразным построить предметное обществоведческое содержание, исходя из жизненных задач учащихся разного возраста и актуальных общественных проблем с учетом психолого-педагогических воз-

Мы выходим на проблему конструирования содержания: модульное или интегративное, линейное или циклическое? Однозначного ответа на вопрос «как надо?» нет, каждый способ имеет свои преимущества и недостатки.

возможностей учеников в каждом классе. Сейчас мы проводим масштабный опрос школьников России, чтобы выявить, какие обществоведческие проблемы наиболее актуальны для них на разных ступенях обучения. Предварительно можно сказать, что вырисовывающаяся система не будет однозначно линейной или концентрической. В 10—11-х классах важнейшим фактором построения содержания предмета становятся выбор будущей профессии и профилизация полной средней школы. Для обществознания это особенно актуально, поскольку профессии экономиста или культуролога будут иметь принципиальные различия, которые ученик должен прочувствовать. Поэтому здесь мы должны вспомнить об основах социальных наук и об освоении соответствующих им методов познания.

Важной основой для окончательного вывода об оптимальных способах построения содержания курса стало для нас обобщение международного опыта. Это имеет большое значение, так как часть стран перешла на деятельностный подход в обучении гораздо раньше (страны Западной Европы); всегда на нем базировалась (например, США) или, что особенно ценно, недавно осуществила переход со знаниевой на деятельностную основу (Восточная Европа, страны бывшего СССР).

Мы провели масштабный структурно-функциональный анализ 42 школьных учебников по основам социальных знаний из 21 страны Европы, Азии и Америки. В результате несмотря на многие различия были выявлены значимые для нас закономерности. На *средней ступени* обучения содержание курсов строится на жизненном опыте ученика и привлекает его внимание к актуальным проблемам общественного развития на доступном для ученика уровне. На *старшей ступени*, если существует непрофильный уровень обучения, он также нацелен на социальную практику и построен по сферам жизни.

На *профильном уровне* обучение предмету ориентировано на подготовку к поступлению в вуз, а его содержание имеет модульный характер и высокий теоретический уровень (исключение составляют США, где акцент все равно делается на социальную практику) [13].

Таким образом, мы пришли к следующим выводам:

✓ система построения содержания обществоведческого образования в 5—9-х классах должна быть комбинированной и иметь в своей основе личный социальный опыт учащихся, а также актуальные общественные проблемы, соответствующие уровню развития учеников;

✓ в 10—11-х классах на базовом уровне — линейной интегрированной (так как повторять каждый год не имеет смысла);

✓ в 10—11-х классах на профильном уровне — линейной модульной по основам социальных наук.

Конкретика отбора содержания непрофильного обучения будет постоянно изменяться. Основой таких изменений должна служить диагностика учителем личного социального опыта учащихся и актуальные вопросы общественного развития в режиме реального времени. Методическое подспорье учителю в первом случае нами давно разработано [12]. Во втором — единственным возможным способом может являться сайт методической поддержки, информация на котором будет постоянно обновляться. Кстати, в нашем опросе о том, что мешает переходу на ФГОС, абсолютное большинство учителей ответило: «отсутствие полного методического обеспечения».

Профильный модуль должен быть более устойчивым и опираться на состояние научного обществоведческого знания. Однако его устойчивость обманчива. Во-первых, существует проблема научного плюрализма — сосуществования разных

Важной основой для окончательного вывода об оптимальных способах построения содержания курса стало для нас обобщение международного опыта.

методологических основ обществоведческих знаний. Должен ли он быть представлен в школе? Какую из «тринадцати теорий демократии» мы должны выбрать? Существует ли единый каркас обществоведческого знания? Во-вторых, вся система обществоведческого научного знания в России оставляет желать лучшего, а некоторые авторы считают его катастрофическим [5]. Это является пережитком того состояния общественных наук в недалеком прошлом, когда социология и политология были «упразднены», изучать теорию рыночной экономики в условиях тотального государственного регулирования было неуместно, а для изучения человека с его духовным миром места и вовсе не было [2, с. 68]. На этом уровне отбор содержания может быть доверен только профессионалам высокого уровня в области конкретных общественных наук.

В заключение мы хотим остановиться на праксеологии, согласно которой иде-

альный концепт практики непосредственно связан с научными разработками, но ограничен и исходит из посылов материального производства и уровня развития общества... Практикологически возможности наук состоят в концентрации и проектировании стратегически намечаемого культурного и социального бытия людей исходя из наличного качества и уровня практики и горизонтов наук [9, с. 85]. Сегодня мы находимся в ситуации, когда, с одной стороны, социокультурные условия современной жизни вызывают к жизни новые подходы к отбору и построению содержания обществоведческих курсов, а с другой — реализовать их затруднительно из-за сопротивления части социальной и образовательной среды. Единственным выходом в данной ситуации является изменение этой части среды. В частности, учитель должен быть максимально обеспечен методической поддержкой для работы по-новому.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аксенова, Н. И. Системно-деятельностный подход как основа формирования метапредметных результатов / Н. И. Аксенова // Теория и практика образования в современном мире : материалы междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, февраль 2012 г.). — СПб. : Реноме, 2012. — С. 140—142.
2. Боголюбов, Л. Н. Обществознание в современной школе: актуальные вопросы теории и методики : монография / Л. Н. Боголюбов. — М. ; СПб. : Нестор-История, 2013. — 256 с.
3. Журавлева, О. Н. Гуманитарная модель современного учебника: проектирование и экспертиза содержания : монография / О. Н. Журавлева. — СПб. : СПБАППО, 2009. — 174 с.
4. Иванова, Е. О. Теория обучения в информационном обществе / Е. О. Иванова, И. М. Осмоловская. — М. : Просвещение, 2011. — 190 с.
5. Кара-Мурза, С. Г. Кризисное обществоведение. Ч. 1 : курс лекций / С. Г. Кара-Мурза. — М. : Научный эксперт, 2011. — 464 с.
6. Краевский, В. В. Методология педагогики: новый этап / В. В. Краевский, Е. В. Бережнова. — М. : Академия, 2006. — 400 с.
7. Лебедев, О. Е. Учебно-исследовательская деятельность в структуре образовательного процесса / О. Е. Лебедев // Учебно-исследовательская деятельность школьников в области общественных наук. — СПб. : НИУ ВШЭ, 2015. — С. 3—16.
8. Национальный фонд подготовки кадров «Полит.ру» // URL: <http://polit.ru/article/2006/03/06/sobol/>.
9. Павлович, А. А. Практиология наук и их праксеологические возможности / А. А. Павлович // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. — 2010. — № 2. — С. 71—85.

10. Педагогика : интернет-курс по дисциплине // URL: www.e-biblio.ru/book/bib/22_MOSA/pedagogika/sg.html.

11. *Симонов, С. Н.* Синергетический подход в педагогике / С. Н. Симонов, О. В. Копаев // Теория и практика физической культуры. — 2007. — № 8. — С. 29—32.

12. *Соболева, О. Б.* Использование личного социального опыта старшеклассников в обучении обществознанию : дис. ... канд. пед. наук. / О. Б. Соболева. — СПб., 2004. — 280 с.

13. *Соболева, О. Б.* Социологический модуль школьных обществоведческих курсов в странах Азии (на материале анализа школьных учебников) / О. Б. Соболева // Глобальные вызовы современности и социальная стратегия российской системы образования : материалы международной научной конференции. — СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2013. — С. 572—579.

14. *Тиханкина, С. А.* Постнеклассический тип научной рациональности : дис. ... канд. филос. наук / С. А. Тиханкина. — Вологда, 2006. — 136 с.

15. *Хуторской, А. В.* Педагогическая инноватика : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / А. В. Хуторской. — М. : Академия, 2008. — 256 с.

ЗНАЧЕНИЕ ВОПРОСОВ КУЛЬТУРЫ В ОБУЧЕНИИ ИСТОРИИ КАК АКТУАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА



Л. П. РАЗБЕГАЕВА,
доктор психологических наук,
профессор, заведующая кафедрой
теории и методики преподавания
истории, обществоведения и права
ВГСПУ (Волгоград)
razbegaeva@yandex.ru



Т. В. САМОХОДКИНА,
доктор психологических наук,
доцент кафедры теории
и методики преподавания истории,
обществоведения и права
ВГСПУ (Волгоград)
tsamokhodkina@yandex.ru

В статье описаны методологические подходы к отбору содержания для уроков по истории культуры. Уделено внимание содержательному компоненту истории культуры с позиции ценностного подхода в образовании в современных условиях. Раскрыты основные методические пути включения историко-культурного материала в обучение истории. Определены условия эффективности преподавания вопросов культуры в школьном курсе истории.

The article describes the methodological approaches to the selection of content to lessons on the history of culture. Attention is paid to the substantive component of cultural history from the position of a value approach in education in modern conditions. The basic methodological ways to include historical and cultural material in the teaching of history are opened. The conditions of effective teaching of cultural issues in the school course of history are defined.

Ключевые слова: *историческое образование, культура, ценностный подход, ценностная картина мира*

Key words: *history education, culture, value approach, the value picture of the world*

Современное школьное историческое образование сталкивается со многими проблемами, такими как целеполагание, реализация воспитательного потенциала. В развитии исторического мышления школьников одной из важных проблем является изучение вопросов культуры. В насыщенной сложным материалом программе историко-культурным темам отводится ограниченное время. При этом необходимо изложить их в системе, достаточно полно и ярко представить целостную картину мира. Определение роли и места историко-культурных тем в процессе обучения, отбор содержания, поиск оптимальных путей его усвоения не потеряли своей актуальности.

Очевидно, что историко-культурный материал в школьном курсе истории занимает важное место, так как раскрыть перед учащимися закономерности развития общества без выяснения роли культуры вряд ли возможно.

Следует отметить, что присвоение ценностей культуры обуславливает формирование ценностного сознания личности. Кроме того, культурная компонента в курсе истории, особенно в старших классах школы, имеет важнейшее значение не только для исторического образования, но и для эстетического воспитания, формирования общей культуры человека.

Очевидно, что историко-культурный материал в школьном курсе истории занимает важное место, так как раскрыть перед учащимися закономерности развития общества без выяснения роли культуры вряд ли возможно.

Культура интегрирует все исторические факты. С одной стороны, появление и развитие фактов культуры определяется историческими условиями конкретного периода. С другой стороны, культура, включающая в себя ценностную картину мира, влияет на конкретные политические, экономические решения людей, принадлежащих определенной эпохе, цивилизации.

Значимо, что современный ФГОС основного общего образования и среднего (полного) общего образования предполагает актуализацию культурной компоненты исторического образования для достижения личностных, предметных и метапредметных результатов.

В связи с этим необходимо подчеркнуть актуальность проекта историко-культурного стандарта, который конкретизирует положения ФГОС. В нем заявлена ориентация на культурно-антропологический подход при создании новых школьных учебников истории, акцентируется внимание на этнокультурном компоненте изучения истории. В содержании документа особое внимание обращается на раскрытие перед школьниками ценностной картины мира каждого периода, на формирование умения определять свое оценочное отношение к историческим фактам. В результате культура становится одним из центральных понятий школьного курса истории.

Сегодня основным методологическим подходом в образовании признается сис-

Культурная компонента в курсе истории, особенно в старших классах школы, имеет важнейшее значение не только для исторического образования, но и для эстетического воспитания, формирования общей культуры человека.

темно-деятельностный (ФГОС), а Историко-культурный стандарт нацеливает на культурно-антропологический подход. Полагаем, что в определенной мере устранить это противоречие, то есть решить вопрос об отборе содержания, учитывающего специфику школьного предмета истории и историко-культурного материала, позволит ценностный подход в образовании [6].

Ценностный подход нацеливает на раскрытие содержания понятия культуры в онтологическом и аксиологическом аспектах. Это созвучно целям и содержанию курса истории. Так, целями исторического образования является формирование у учащихся знаний о фактах, в том числе о фактах культуры в их исторической ретроспективе; создание у школьников системы ценностных отношений. Это во многом может быть реализовано благодаря тому, что историческое образование — это аксиологическая среда, где создаются условия для присвоения школьниками ценностей, для ценностного самоопределения.

В онтологическом смысле к культуре можно причислить все, что создано человеком; в аксиологическом смысле все созданное мы оцениваем через человека, через ценностное, человечески общезначимое содержание. Тогда «культура предстает как исторически определенный уровень развития общества, творческих сил и способностей человека, выраженный в типах организации жизни и деятельности людей» [2, с. 10].

Таким образом, культура — это фундаментальное понятие, лежащее в основе понимания феномена человека, его бытия, сущности его природы. Определения культуры традиционно охватывают и всю деятельность человека, и продукты этой деятельности, и формы ее выражения.

Специфика истории проявляется в ее культурном основании, а историко-культурный материал обеспечивает целостность исторического содержания гуманитарных дисциплин.

В связи с вышеизложенным для школьного исторического образования сегодня остро встает вопрос отбора содержания учебного материала. Решение этого вопроса зависит от выбранной методологии. Традиционно школьная история на протяжении большей части XX века преподается с позиции формационного подхода. Соответственно осуществляется и отбор содержания. В 90-х годах XX века была предпринята не вполне удачная попытка заменить его на цивилизационный подход. В результате до сегодняшнего дня школьное обучение истории базируется на цивилизационно-формационном подходе с явным преобладанием последнего. Во-просам культуры по-прежнему уделяется крайне мало внимания.

Полагаем, что цели обучения истории и содержание историко-культурного материала, а также ретроспективный анализ методической литературы обуславливают два методических пути включения культурологического содержания в уроки истории.

Первый путь предполагает проведение отдельных уроков в конце изучения темы, посвященной какому-либо историческому периоду. Весь изучаемый материал является для школьников новым. Культура часто оторвана от исторического контекста. Такой путь наиболее распространен и отражен во всех школьных учебниках.

В рамках второго пути предполагается интегрирование материала по истории культуры с фактами социально-политического и экономического развития общества. Следует показать связь культурно-исторических фактов с социально-политическими, экономическими событиями, творчества — с социальными процессами действительности. Таким образом, преодолевается представление о культуре как отдельной сфере человеческого общества,

Специфика истории проявляется в ее культурном основании, а историко-культурный материал обеспечивает целостность исторического содержания гуманитарных дисциплин.

не связанной с другими его компонентами. «Реализация данного подхода может быть осуществлена путем «вживления» материала по истории культуры в ткань исторических событий, социально-экономического и политического развития общества как неотъемлемой составной его части. Другим возможным способом является изучение ряда явлений социально-политического и экономического плана через культурно-исторические факты и достижения» [4, с. 4].

Данный методический путь также нацеливает на проведение специального урока по изучению вопросов культуры в соответствии с программой и тематическим планированием в конце изучения определенного исторического периода. Часть материала будет знакома школьникам на уровне терминов, персоналий, что позволит больше работать над углублением, обобщением культурно-исторических фактов.

В любом случае при подготовке к отдельному уроку по истории культуры учителю следует выделить основные исторические тенденции, условия, самые главные исторические события и явления, ценностные идеи данного периода и показать, как они отразились на развитии различных сфер культуры: литературе, искусстве, архитектуре, науке и др. В результате чего школьники смогут увидеть взаимообусловленность и развитие

Одним из ведущих ориентиров для отбора содержания исторического образования является ценностная картина мира той или иной эпохи.

всех сфер человеческого общества: политической, социальной, экономической и духовной и убедиться, что культуру как сферу человеческого общества невозможно

изучать, полностью оторвав от политики, экономики. Таким образом, создаются условия для формирования у школьников целостного мировоззрения.

Данный подход позволяет увидеть, что ядром целостной картины мира является ценностная картина мира. Кроме того, это выдвигает ряд условий, которые учи-

телю необходимо соблюдать при подготовке к урокам по истории культуры. Так как это сложный процесс, он включает в себя работу в рамках взаимосвязанных этапов: постановка курсовых и поурочных целей или формулировка результатов освоения курса; отбор содержания образования; определение методических приемов на урок; организация деятельности учащихся; прослеживание преемственных связей.

Несомненно, эффективной организации уроков по изучению вопросов культуры способствует тематическое планирование, в рамках которого определяются пути включения историко-культурного материала в изучение истории, цели (обучающие, развивающие, воспитательные) или результаты (личностные, предметные и метапредметные), содержание уроков, отбираются дидактические средства. Это позволит увидеть преподавание истории культуры в системе, организовать повторение.

Прослеживание преемственных связей различного вида: внутрикурсовых, междисциплинарных, способствует системности преподавания вопросов культуры в курсе истории. Это ориентирует учителя на хорошее владение историко-культурным материалом, понимание основных элементов ценностной картины мира, связь школьных дисциплин.

Подготовка и проведение уроков культуры в таком контексте дает возможность понять, что доминирующие ценности в обществе обуславливают поступки людей во всех сферах жизни: политике, экономике, культуре.

Следует обратить внимание на то, что одним из ведущих ориентиров для отбора содержания исторического образования является ценностная картина мира той или иной эпохи.

Ценностная картина мира — это система наглядных представлений о мире и месте человека в нем, обусловленных ведущими ценностями данного исторического периода.

В соответствии с этими особенностями картина мира:

- ✓ целиком определяет специфический способ восприятия и интерпретации событий и явлений;

- ✓ представляет собой основу, фундамент мировосприятия, опираясь на который человек действует в мире;

- ✓ имеет исторически обусловленный характер, что предполагает постоянные изменения картины мира и всех ее субъектов.

Основными параметрами ценностной картины мира являются такие формы восприятия действительности, как культурно-историческое время и пространство (А. Я. Гуревич, Л. Н. Столович).

Только при раскрытии основных элементов ценностной картины мира той или иной эпохи можно раскрыть смысл диалога культур. При этом у школьников формируется умение участвовать в диалоге с Другим во времени и пространстве на основе ценностей. Оно выступает как сложное умение и реализуется через ряд других:

- ✓ умение сопоставлять ценностные картины мира различных эпох;

- ✓ соотносить ценностные картины мира других с личной картиной мира;

- ✓ прогнозировать деятельность на основе присвоенных ценностей.

Диалог культур способствует глубокому пониманию школьниками культурно-исторических фактов. Основной смысл диалога культур и диалога людей заключается в том, что в процессе диалога появляются возможности для расширения индивидуального сознания и углубление самого диалогического процесса. М. М. Бахтин настаивал на том, что культуру другого можно понять только в «моих понятиях». Но дело не просто в навязывании другому «моих понятий», а в ощущении и понимании иного, иной культуры, однако это все равно «мое понимание».

Знания о фактах культуры и их понимание формируются на различных уровнях:

представлений, понятий, исторических закономерностей или идей. Соотношение этих уровней может меняться в зависимости от возраста учащихся, содержания материала. В результате чего к старшим классам школьники должны прийти к пониманию истории культуры как закономерного и сложного процесса.

Решить данную задачу помогают правильно выбранные методические приемы. Одно из условий эффективного преподавания вопросов культуры — это образность изложения. В связи с этим особое место занимают приемы работы с изобразительной наглядностью, с художественной литературой, художественными и документальными фильмами. Реализации принципа наглядности сегодня способствуют виртуальные экскурсии в различные музеи мира. При этом, как правило, неэффективными в преподавании истории культуры являются такие приемы, как чтение по рядам пунктов параграфа, организация групповой работы по изучению одного пункта параграфа в каждой группе без последующего обобщения, подготовка учащимися сообщений на весь урок. К сожалению, сегодня нередко отсутствует необходимое методическое обеспечение уроков по вопросам культуры: настенные учебные картины, репродукции картин, современные учебные фильмы, методические пособия для учителя и учащихся, электронные варианты представления наглядности.

Таким образом, проблема формирования целостного мировоззрения в обучении школьников истории очевидна. Полагаем, что для ее решения необходим ряд условий, таких как:

- ✓ определение четкой методологической основы;

- ✓ ориентация на ценностный подход как интегрирующий;

- ✓ соответствие учебников логике фор-

Основной смысл диалога культур и диалога людей заключается в том, что в процессе диалога появляются возможности для расширения индивидуального сознания и углубление самого диалогического процесса.

мирования целостного мировоззрения;
✓ осуществление подготовки учителей
к решению такой задачи;

✓ обеспечение деятельности учителей
истории соответствующими методически-
ми пособиями.

ЛИТЕРАТУРА _____

1. *Барабанов, В. В.* Назначение истории как учебного предмета / В. В. Барабанов // Преподавание истории и обществознания в школе. — 2010. — № 8. — С. 46—47.
2. *Гуревич, П. С.* Культурология: элементарный курс : учеб. пособие / П. С. Гуревич. — М. : Гардарики, 2003. — 336 с.
3. Концепция нового учебно-методического комплекса по отечественной истории // URL : http://school.historians.ru/wp-content/uploads/2013/10/2013.10.21-Концепция_для_размещения.pdf.
4. *Короткова, М. В.* Проблема изучения культуры в школьном курсе истории: взгляд методиста / М. В. Короткова // Преподавание истории в школе. — 2010. — № 5. — С. 3—8.
5. *Предтеченская, Л. М.* Изучение художественной культуры в курсах новой и новейшей истории. Из опыта работы / Л. М. Предтеченская. — М. : Просвещение, 1978. — 167 с.
6. *Разбегаева, Л. П.* Ценностные основания гуманитарного образования : монография / Л. П. Разбегаева. — Волгоград : Перемена, 2001. — 289 с.
7. *Рябцев, Ю. С.* Освещение вопросов русской культуры в школьных учебниках истории / Ю. С. Рябцев // Преподавание истории и обществознания в школе. — 2010. — № 4. — С. 28—31.



ПРОБЛЕМА КОНСТРУИРОВАНИЯ СОДЕРЖАНИЯ УЧЕБНОГО ПРЕДМЕТА «ИСТОРИЯ»

О. Ю. СТРЕЛОВА,
доктор педагогических наук,
профессор кафедры теории и методики обучения
Хабаровского краевого института развития образования
strelovaprof@gmail.com

Проблема разработки содержания учебного предмета «История» рассматривается автором статьи в контексте требований ФГОС ОО к комплексу результатов исторического образования школьников. В качестве эффективных инструментов реализации новых подходов предлагаются основные и дополнительные содержательные линии, до сих пор мало осмысленные и редко используемые в проектировании примерных и рабочих программ, школьных учебников и иных учебно-методических пособий.

The problem of constructing school History's content is considered by the author in the context of the requirements of the State Educational Standards to complex results of school History education. As effective tools for implementation of new approaches the author offers basic and advanced content lines, hitherto little meaningful and rarely used in the development of exemplary and work programs, school textbooks and other teaching aids.

Ключевые слова: *содержание учебного предмета «История», содержательные линии, комплекс результатов исторического образования школьников*

Key words: *school History' content, content lines, complex of school History education' results*

Историографический переворот, смена образов Истории, переосмысление функций исторической науки и ценностных установок исторического образования школьников в свете требований ФГОС общего образования [2] создают проблему конструирования адекватного этим вызовам содержания одноименного учебного предмета.

Содержание общего исторического образования представляют, как правило, с помощью внешних характеристик: объем учебных часов, хронологические и географические границы курсов, их тематические разделы, структура и логика изложения. В этом случае успешно реализуются так называемые *академические критерии*, «отвечающие» за глубину, прочность и фундаментальность знаний школьников, их соответствие уровню развития современной исторической науки. *Психолого-педагогические критерии* (соответствие возрастным и иным познавательным возможностям учащихся, их индивидуальным потребностям и т. п.), скорее, только декларируются. *Аксиологические критерии* (ценностные установки), ориентированные на духовно-нравственное развитие личности школьника в современном мире, чаще всего используются «по традиции» или спонтанно.

Выходом из этой противоречивой ситуации могут быть *содержательные линии*, то есть новые дидактические параметры учебных предметов. Не найдя в современных педагогических словарях ни одного определения, предложим собственную интерпретацию данного понятия. Содержательная линия — это комплекс принципов отбора, конструирования и изучения содержания в соответствии с особенностями учебного предмета и составляющих его курсов. В то время как разделы, темы, блоки представляют учебное

содержание в структурном и предметном аспектах, линии пронизывают все содержание, объединяют отдельные сюжеты и могут создавать своеобразный «ценностный каркас» всего образовательного проекта (учебный предмет, учебный курс, вариативный УМК, программа, отдельный учебник и т. п.).

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

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

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

В свою очередь (четвертое положение) результаты общего образования, спроектированные с ориентацией на содержательные линии, не замыкаются на сугубо предметных результатах, а выходят на качественно новые: *метапредметный и личностный уровни* общего образо-

Содержание общего исторического образования представляют, как правило, с помощью внешних характеристик: объем учебных часов, хронологические и географические границы курсов, их тематические разделы, структура и логика изложения.

вания и приводят к социальным и культурным эффектам познавательной деятельности школьников.

В Примерной программе по истории написано: «Основу школьных курсов истории составляют следующие *содержательные линии*»:

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

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

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

Сквозная линия, пронизывающая и связывающая все названное выше, — *человек в истории*. Она предполагает характеристику: условий жизни и быта людей в различные исторические эпохи; их потребностей, интересов, мотивов действий; восприятия мира, ценностей» [4].

Проанализируем возможности основных содержательных линий на примере первой «Историческое время» и сквозь призму ключевых вопросов:

✓ Какую модель учебного предмета «История» можно спроектировать на основе этих линий «в соответствии с комплексом исторических и дидактических требований»?

✓ Каковы ресурсы этих линий, усиленные аксиологическими критериями?

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

над временем. Но временем сложным, временем *реконструированным, многогранным*» (А. Про). «Мы живем в революционную эпоху, когда совершается *полный переворот в человеческих представлениях о времени и пространстве*» (К. Робинсон).

Разрабатывая и реализуя методическую концепцию УМК по истории [5] в соответствии с требованиями ФГОС общего образования, автор статьи «поработала» с историческим временем Древнего мира, Средневековья, Новой и Новейшей истории. В результате этого получилась динамичная и живая картинка:

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

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

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

✓ период всеобщей истории XIX —

«История — это работа над временем. Но временем сложным, временем реконструированным, многогранным» (А. Про).

начала XX века: от войн, начатых революционной Францией и продолженных империей Наполеона, до Первой мировой войны и ее итогов — как важный этап исторического развития человечества, на котором был сделан колоссальный научно-технический и производственный прорыв в странах Европы, США и Японии, был брошен вызов модернизации колониальным и зависимым странам, произошло становление рабочего и профсоюзного движений, образовались новые национальные государства, оформились новые идейно-политические течения и художественные направления в искусстве. Глубокие политические и социально-экономические перемены в XIX веке стали причиной войн и конфликтов мирового и общеевропейского масштабов в начале XX века и во многом определили дальнейшее мировое развитие;

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

Образовательные ресурсы «исторического времени» оказались намного богаче и разнообразнее, чем «обучение навыкам датировки фактов и периодизации прошлого».

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

✓ временные представления и системы летосчисления разных народов в разные исторические эпохи (первобытно-общинный строй, Античность, Средневековье) и в разных цивилизациях;

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

✓ культурно-исторические символы времени у разных народов (Гозекский круг, Стоунхендж, календарь майя и др.);

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

По этому плану в нашей недавней работе [7] также досконально проанализированы три другие содержательные линии учебного предмета «История». Но достаточен ли этот комплекс для реализации требований ФГОС к результатам общего образования? Основные содержательные линии составляют единство содержательных (объектные) и деятельностных (субъектные) компонентов [4]. Благодаря им моделируется содержание учебного предмета, конгруэнтное параметрам исторической науки и ориентированное прежде всего на академические критерии и предметные результаты исторического образования школьников.

Дополнительные содержательные линии существенно обогащают учебный предмет аксиологическими компонентами, актуализируют роль Истории в духовно-нравственном становлении личности, саморазвитии и самореализации, учащихся в современном мире. Этим они усилива-

Образовательные ресурсы «исторического времени» оказались намного богаче и разнообразнее, чем «обучение навыкам датировки фактов и периодизации прошлого».

ют значимость метапредметных и личностных результатов изучения истории в школьном возрасте, закладывают устойчивый интерес к познанию прошлого и историко-культурному самообразованию на протяжении всей жизни.

О дополнительных содержательных линиях подробнее в работе «Феномен фальсификации истории России и историческое образование школьников» [3]. Здесь же остановимся на линии «История и память», актуальность которой стала особенно очевидной в связи с 70-летней годовщиной Победы и новым витком политизации Истории.

«История и память» — это эффективный способ усилить ценностные измерения учебного предмета «История», актуализировать личностные и социальные смыслы изучения прошлого, содействовать ориентации школьников в окружающем мире и разноречивых информационных потоках.

Содержательная линия «История и память» решает комплекс задач:

✓ актуализирует оценочное отношение современников и потомков к историческим событиям и личностям;

✓ содействует развитию интереса к изучению «мест памяти», истории их создания, обновления и, порою, уничтожения;

✓ приобщает ребят к участию в охране памятников истории и культуры;

✓ расширяет базу источников в школьных курсах истории, их тематику и пространство

историко-социальной практики;

✓ на доступном школьникам уровне раскрывает механизмы формирования коллективной исторической памяти и способы управления ею посредством монументальной пропаганды и коммеморации (политики памяти).

Для решения четырех первых задач подходят вопросы и задания, а также проекты поисково-информационного типа:

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

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

Намного сложнее обстоят дела с реализацией пятой задачи, поскольку она связана с серьезными общественно-политическими инструментами и культурными феноменами, которые не афишируются, но активно используются в общественно-политической практике для консолидации и мобилизации общества, легитимации настоящего и т. п. Речь идет о таких актуальных явлениях, как *историческая политика, политика памяти (коммеморация), войны памяти, коллективная историческая память, чужая память, места памяти* и т. п. В целом ряде наших публикаций эти вопросы впервые были проанализированы в историко-педагогическом и научно-методическом аспектах [3; 6; 7].

Система специальных вопросов и заданий сначала привлекает внимание к *проблеме и разнообразию способов коммеморации событий и личностей прошлого в интересах настоящего*:

✓ Подсчитайте, через сколько лет и веков в память о марафонском гонце в программу Олимпийских игр (Греция, 1896 г.) было введено состязание в беге на марафонскую дистанцию (42 км 195 м).

✓ Каково значение Отечественной войны 1812 года в российской истории? Как память о ней увековечена в календаре знаменательных дат и монументах? Какие произведения литературы и искусства посвящены героям и событиям 1812 года? Подготовьте сообщения-презентации о «местах памяти» 1812 года в России

«История и память» — это эффективный способ усилить ценностные измерения учебного предмета «История», актуализировать личностные и социальные смыслы изучения прошлого,

(если возможно, на примере своего родного края).

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

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

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

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

✓ Кто изображен на памятнике основателям Киева? В чем, по Вашему мнению, авторы этого памятника опирались на исторические источники, а в чем — на собственное воображение? Почему

памятник основателям Киева был сооружен именно в 1982 году?

✓ Как Вы думаете, почему в Швеции был установлен памятник первым русским князьям? Что он символизирует и когда был установлен?

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

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

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

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

✓ Империя Наполеона:

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

— Памятник какому полководцу Античности напоминает Вандомская колонна? Как Вы думаете, случайно ли это сходство?

✓ Отечественная война 1812 года:

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

Истории памятников и обелисков, их сравнительное изучение — это своеобразные «мосты времени», «диалоги поколений», «бои за Историю».

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

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

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

✓ О чем, на Ваш взгляд, свидетельствовал тот факт, что в 1955 году в докладе, посвященном 10-летию Победы в Великой Отечественной войне, на торжественном заседании руководителей Коммунистической партии и Советского государства имя И. В. Сталина прозвучало

только один раз, и то после подчеркивания заслуг действующих руководителей (Н. С. Хрущева, К. Е. Ворошилова, Л. М. Кагановича и др.)?

Последний в данной системе тип заданий поднимает *проблему несовпадения коллективной и индивидуальной памяти людей*, знакомит с феноменом «чужая память», апеллирует к личностному самоопределению учащихся.

Эти задания, как правило, связаны с различными формами участия школьников в социальных акциях, направленных на воспитание бережного отношения к историко-культурному наследию своей малой родины и Отечества:

✓ Какие черты духовной жизни советского общества в 1960—1980-х годах до сих пор вызывают ностальгию у людей преклонного возраста? Что лежит в основе их личной памяти о том периоде отечественной истории?

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

С 2014 года разработка содержания общего исторического образования (программы, учебники, ЕГЭ) идет на основе Концепции нового учебно-методического комплекса по отечественной истории и его содержательной компоненты — Историко-культурного стандарта. В какой степени идеи, представленные в данной статье, согласуются с положениями этого проекта? Историко-культурный стандарт направлен на формирование «научной основы содержания школьного исторического образования», а все сказанное выше усиливает *аксиологические и психолого-педагогические ресурсы* учебного предмета «История», так необходимые сегодня для духовно-нравственного становления личности школьника в современном мире [1].

С 2014 года разработка содержания общего исторического образования (программы, учебники, ЕГЭ) идет на основе Концепции нового учебно-методического комплекса по отечественной истории.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вяземский Е. Е. Педагогические подходы к реализации концепции единого учебника по истории / Е. Е. Вяземский, О. Ю. Стрелова. — М., 2015.
2. Вяземский, Е. Е. Уроки истории: думаем, спорим, размышляем / Е. Е. Вяземский, О. Ю. Стрелова. — М., 2012.
3. Вяземский, Е. Е. Феномен фальсификации истории России и историческое образование школьников / Е. Е. Вяземский, О. Ю. Стрелова. — М., 2014.
4. Примерные программы по учебным предметам. История: 5—9 классы. — М. : Просвещение, 2010.

5. Программы курсов «История России»: 6—9 классы, «Всеобщая история»: 5—9 классы / О. Ю. Стрелова. — М. : Русское слово — учебник, 2012—2013.

6. Стрелова, О. Ю. История в школе остается «полем битвы» за прошлое, потому что «войны памяти» не утихают / О. Ю. Стрелова // Проблемы современного образования. — 2012. — № 6. — С. 83—98.

7. Стрелова, О. Ю. Проблема содержания учебного предмета «История» в современной России / О. Ю. Стрелова // Актуальные проблемы преподавания истории в образовательных организациях различных типов : коллективная монография. — Нижневартовск, 2014. — С. 20—42.



СИСТЕМНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЕ И КОМПЕТЕНТНОСТНЫЕ ОРИЕНТИРЫ ШКОЛЬНОГО ИСТОРИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Л. В. ИСКРОВСКАЯ,
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры методики обучения истории и обществознанию
РГПУ им. А. И. Герцена (Санкт-Петербург)
iskrovskayalv@mail.ru

Статья посвящена проблемам проектирования процесса обучения истории в условиях перехода на новые образовательные стандарты. Автором затрагиваются вопросы формирования и развития предметных и метапредметных умений учащихся в процессе обучения истории, достижения личностных результатов в рамках исторического образования.

The article is devoted to problems of school historical education in conditions of transition to new educational standards. The author address issues of formation of educational skills of schoolchildren in the process of teaching history.

Ключевые слова: *планируемые результаты обучения истории, метапредметные и предметные умения, формирование умений учащихся*

Key words: *educational meta-skills, formation of educational skills of schoolchildren, the process of teaching history*

Российская система образования сегодня находится в процессе модернизации, федеральные государственные образовательные стандарты задают новые ориентиры развития данной системы — системно-деятельностный и компетентностный подходы к образованию. В соответствии с этими концепту-

альными положениями устанавливаются требования к результатам освоения основных образовательных программ трех ступеней школьного образования по направлениям:

- ✓ личностные результаты;
- ✓ метапредметные результаты;
- ✓ предметные результаты.

Как нам видится, логика достижения данных результатов должна строиться от предметности через метапредметность к личностному развитию учащихся. Первичными в этой логике являются предметные результаты, включающие личностный уровень развития ученика.

Для достижения заданных стандартами результатов необходима их конкретизация применительно к содержанию отдельных курсов, с учетом психолого-познавательных возможностей учащихся в каждом классе. Такая конкретизация проявляется в понятии «планируемые результаты обучения», когда итог обучения на каждой ступени рассматривается на уровне «ученик знает, умеет, владеет». Системно-деятельностный и компетентностный подходы в данном случае выражаются в том, что:

✓ планируемые результаты характеризуют главным образом систему действий школьников с учебным материалом, способность применять знания и умения для решения учебных и учебно-практических задач;

✓ в результатах находят отражение как собственно познавательные, так и регулятивные, коммуникативные и личностно мотивированные действия; соответственно рассматриваются личностные, мета-

предметные и предметные результаты;

✓ учитываются динамика и перспективы развития школьников по мере их продвижения по ступеням обучения [1].

В контексте системно-деятельностного и

компетентностного подходов к обучению к предметным результатам относятся прежде всего специфические для данной предметной области *умения и виды деятельности* по получению нового знания в рамках учебного предмета, его преобразованию и использованию в учебных, учебно-проектных и социально-проектных ситуациях. Применительно к истории как

учебному предмету речь идет прежде всего о специфических видах познавательной деятельности, таких как: работа с хронологией, историческими фактами, описание (реконструкция) исторической действительности, анализ и объяснение объектов исторического познания, работа с версиями, оценками, а также применение исторических знаний и умений в общении и социальной среде. Формирование данного комплекса умений тесно взаимосвязано с личностным развитием ученика.

Обучение школьников работе с разного рода носителями информации — поле междисциплинарного взаимодействия, поэтому формирование умений работы, например, с письменными историческими источниками предполагает два уровня достижения образовательных результатов — *метапредметного* и *предметного*, на которых учащийся способен продемонстрировать:

✓ умения в поиске информации и понимании прочитанного;

✓ умения и компетенции по преобразованию и интерпретации информации;

✓ умения в оценке информации.

К сожалению, сегодня ни в одном из рекомендованных материалов нормативного или методического характера не представлена система формирования с 5-го по 11-й класс умений смыслового чтения источника информации, что существенно затрудняет проектирование процесса обучения истории с заданными результатами. В этой связи актуальной становится разработка системы формирования как предметных, так и метапредметных умений работы с историческими письменными источниками, раскрывающей взаимосвязь различных видов познавательной деятельности, а также преемственность в процессе их формирования на каждой ступени обучения.

Петербуржскими учеными-методистами была разработана система формирования умений и способов познавательной деятельности учащихся в процессе обу-

Для достижения заданных стандартами результатов необходима их конкретизация применительно к содержанию отдельных курсов, с учетом психолого-познавательных возможностей учащихся в каждом классе.

чения истории с ориентацией на достижение как предметных, так и метапредметных результатов. Данная система впервые нашла свое отражение в учебной программе по истории для 5—11-х классов [3].

В рассматриваемой системе раскрывается содержание и логика формирования у учащихся различных умений, показывается преемственность в их развитии от класса к классу, от одной ступени обучения истории к другой. Так, например, формирование умений *работать с текстовыми историческими источниками* на уровне планируемых результатов будет иметь следующую логику и наполнение.

Ученик научится:

✓ в 5-м классе:

— различать вещественные, письменные, изобразительные и устные исторические источники;

— находить историческую книгу по автору и названию;

— с опорой на вопросы учителя изучать фрагмент учебного исторического текста (документа в учебнике, хрестоматии, рабочей тетради и т. д.) и извлекать из него информацию;

— выделять главные мысли текста;

— различать повествовательный, описательный и обобщающий тексты;

✓ в 6-м классе:

— различать первичные источники (летописи (хроники), законы) и вторичные источники (научно-популярную, справочную, художественную литературу);

— по плану изучать фрагмент повествовательного или описательного текста: находить незнакомые слова и определять их значение;

— определять основные вопросы (структуру) содержания источника;

— различать достоверную и вымышленную (мифологическую, легендарную) информацию;

— ставить к тексту репродуктивные вопросы (на воспроизведение материала);

✓ в 7-м классе:

— различать мемуары, документы делопроизводства;

— характеризовать источник (вид источника, автор, название книги, время создания);

— по плану самостоятельно изучать учебные повествовательные и описательные тексты: извлекать из них опосредованную информацию; делать выводы; ставить к источнику продуктивные вопросы (требующие анализа и объяснения);

— оценивать полноту информации в источнике по заданной теме;

✓ в 8-м классе:

— различать программы политических партий, произведения общественной мысли, статистический материал;

— находить в указанных текстах необходимую для учебной работы информацию;

— давать библиографическое описание издания;

— по плану изучать тексты, содержащие суждения, оценки, теоретические положения;

— самостоятельно изучать тему по двум взаимодополняющим повествовательным источникам: уяснять и точно воспроизводить смысл интерпретации фактов автором каждого из источников, систематизировать, обобщать учебную информацию;

✓ в 9-м классе:

— различать основные виды периодических источников исторической информации, в том числе на электронных носителях;

— составлять список литературы по заданной теме;

— по плану сопоставлять информацию в адаптированных альтернативных повествовательных источниках и осуществлять обоснованный выбор информации из них;

В рассматриваемой системе раскрывается содержание и логика формирования у учащихся различных умений, показывается преемственность в их развитии от класса к классу, от одной ступени обучения истории к другой.

✓ *в 10—11-м классах:*

— осуществлять самостоятельный поиск информационных источников;

— отбирать источники на основе знаний информационных возможностей видов исторических источников;

— работать с источниками знаний: учебной литературой, историческими первоисточниками, общественно-политической литературой, научно-популярной и художественной литературой;

— систематизировать источники информации, давать простой источниковедческий анализ (по определенной проблеме);

✓ *в 10-м классе:*

— осуществлять структурный и смысловой анализ текста источника;

— сопоставлять альтернативные источники информации: критически анализировать источники в зависимости от вида источника, времени и обстоятельств их создания, полноты и достоверности фактов;

— различать интерпретации фактов различными авторами учебников, первоисточников;

— систематизировать информацию по изучаемой теме;

✓ *в 11-м классе:*

— осуществлять критический анализ фактических сведений источников и авторской позиции при освещении прошлого;

— давать оценку информативности источника (полнота и объективность освещения исторических событий, проблемы, достоверность, новизна сведений);

— сопоставлять изложение фактов, исторические оценки разных авторов, обосновывать свой отбор исторических сведений.

Достижение планируемых результатов возможно при овладении учащимися как универсальными (метапредметными) приемами работы с текстом, так и специальными способами восприятия исторического текста.

Достижение планируемых результатов возможно при овладении учащимися как универсальными (метапредметными) приемами работы с текстом (выделять глав-

ное, составлять план, извлекать непосредственную информацию и т. д.), так и специальными способами восприятия исторического текста (видеть историческую обусловленность создания текста, рассматривать излагаемые в нем сведения в историческом контексте, осуществлять анализ достоверности содержащихся в нем фактов и т. д.). Данные особенности необходимо учитывать при проектировании как «стратегии», так и «тактики» процесса обучения истории, то есть при конструировании конкретных приемов формирования и развития учебных умений. Рассмотрим примеры заданий по работе с письменными источниками на уроках по истории Средних веков (6-й класс) (звездочкой выделены вопросы и задания, ориентирующие учащихся на достижение метапредметных результатов работы с текстом).

Пример 1. Прочитайте фрагмент исторического источника, ответьте на вопросы и выполните задание:

1) Назовите период в истории средневековой Европы, в который происходили описанные события. *На землях какого государства происходили эти события? Укажите слова из текста, которые позволили вам дать ответ на этот вопрос.

2) Почему жители этих земель не могли оказать достойного сопротивления захватчикам?

3) *На чьей стороне автор описываемых событий? Укажите слова (словосочетания), которые позволили вам дать ответ.

«Но вот в одно время приплыл из-за моря на кораблях с птичьими клювами языческий народ, всю почти Нейстрию жестоко и хищнически обнаженным мечом опустошил, некие святые места разорил и всепожирающему пламени предал; города захвативши, совершенно с землей сравнял, христиан же либо... железом истребил, либо захваченных в плен продал в вечное рабство. До того дошло неистовство этих язычников, что на веслах поднялись они по Сене-реке,

опустошивши окрестности и подошедши к городу Шартру... всю округу, по которой прошли, разорили и обезлюдили».

Пример 2. Прочитайте фрагмент инструкции, данной Папой Григорием I Великим Августину, отправляющемуся в Англию. Ответьте на вопросы и выполните задание:

1) Что такое идолы, о которых говорится в тексте? Как называется религия, в которой поклоняются идолам?

2) Перечислите мероприятия, которые следует осуществить миссионерам. *Докажите словами из текста, что миссионеры приспособляются к местным обычаям.

3) Как называется процесс распространения христианства в Европе? Почему миссионерам обязательно нужно было распространять христианство?

Используйте в ответах информацию текста, а также знания из курса истории.

«Храмы идолов в этой стране вовсе не следует разрушать, но ограничиваться только истреблением одних идолов. Пусть окропят такие храмы святой водой, построят алтари и поместят мощи, ибо если эти храмы хорошо отстроены, то полезнее просто обратить их от служения демонам на служение Богу. Сам народ, видя свои храмы и разрушения и изъяв из сердца заблуждения, будет охотнее стекаться в места, к которым издавна привык, познавая и поклоняясь при этом истинному Богу. И так как язычники имеют обычай приносить в жертву демонам многочисленных быков, то необходимо им заменить и это каким-нибудь торжеством в дни памяти или рождения святых мучеников, которых мощи положены там. Пусть народ строит себе из древесных ветвей шалаши около церквей... и празднует такие дни религиозной трапезой... Когда им будет обеспечено материальное довольство, они легче воспримут и радость духовную.»

Пример 3. Прочитайте фрагмент из «Устава монастырской жизни», составленного св. Бенедиктом. Ответьте на вопросы и выполните задание:

1) В каком веке был принят этот Устав? Для каких целей был написан этот Устав?

2) *Сформулируйте своими словами на основе текста три основные правила монастырской жизни.

3) *В Уставе сказано: «Праздность есть враг души...», важно ли это утверждение для светского (то есть не принадлежащего к духовенству) человека? Обоснуйте свою точку зрения.

Используйте в ответах информацию текста, а также знания из курса истории.

«Праздность есть враг души, и вследствие того братья должны в известные часы заниматься ручной работой; в другие часы — чтением священных книг... если бедность местности, необходимость или уборка плодов держит их в постоянных занятиях, то пусть они нисколько не тяготеют тем, потому что они только тогда истинные монахи, когда живут трудом своих рук, как делали наши отцы и апостолы; но чтобы все делалось в меру...»

Если случайно что-либо трудное или невозможное приказано брату, пусть он примет со всей кротостью и послушанием повеление, которое ему то предписывают...»

Приведенные примеры направлены на достижение планируемых результатов формирования умений работать с текстом, в данном случае — с письменными историческими источниками в рамках описанной выше системы.

В истории как учебном предмете достижение личностных результатов обучения, таких как смыслообразования и нравственно-этического оценивания, составляет одну из важнейших линий нравственного воспитания школьника. История, рассматривающая человека, событие, ситуацию в целостности социальных, нравственно-этических, идеологических, культурологических и других отношений, представляет многообразную картину социально-

В истории как учебном предмете достижение личностных результатов обучения, таких как смыслообразования и нравственно-этического оценивания, составляет одну из важнейших линий нравственного воспитания школьника.

го, нравственного, коммуникативного и созидательного опыта людей. Особый акцент в практике должен делаться на развитии оценочных суждений учащихся на основе критерия нравственности. С учетом специфики данного вида оценочных суждений в рассматриваемой системе предлагается сосредоточить методические усилия на формировании следующих умений учащихся:

✓ в 5-м классе — высказывать на уровне эмоциональных оценок отношение к поступкам людей прошлого, к памятникам культуры;

✓ в 6-м классе — определять нравственные и культурные ценности людей прошлого и выражать отношение к ним с позиций личного опыта ученика;

✓ в 7-м классе — выражать отношение к деятельности людей в прошлом с позиций духовных ценностей общества в изучаемую эпоху;

✓ в 8-м классе — различать общие духовные ценности людей прошлого в определенный период, ценностные категории, значимые для социальных слоев, социальных групп, и выражать свое отношение к ним;

✓ в 9-м классе — определять значение духовного наследия, традиций прошлого, различных исторических периодов и эпох для современного мира.

Предполагается, что к 11-му классу учащиеся научатся определять собственную гражданскую позицию, отношение к

окружающей реальности, соотносить свои взгляды и принципы с исторически возникшими мировоззренческими системами.

Если иметь в виду «тактику» обучения истории, то следует учитывать, что условием и одновременно средством высказывания оценочного суждения могут выступать компетентностно-ориентированные задания, используемые в процессе обучения истории. Применяя историко-ментальные знания при выполнении такого рода заданий, учащийся приобрета-

ет, с одной стороны, опыт объективного постижения исторической действительности, с другой — опыт толерантного отношения к проявлению иной культуры как прошлого, так и современности. Решение такого рода заданий направлено на эффективное формирование универсальных учебных действий не только в контексте образования, но и в контексте задач нравственного воспитания современного школьника. Приведем примеры компетентностно-ориентированных заданий на историко-ментальном учебном материале, основным источником которых может выступать учебник по истории Средних веков для 6-го класса авторов Л. В. Искровской и др. [2].

В комплексе компетентностно-ориентированных заданий особое место занимают задания, направленные на уяснение учащимися фактов, раскрывающих взаимосвязи ментальных элементов и общественной практики, применение историко-ментальных знаний в учебной ситуации. Так, например, на уроке по теме «Город и горожане» при рассмотрении роли и значения ростовщичества в средневековом обществе учащимся может быть предложена следующая задача: «Владельцы денежных сумм — ростовщики стали давать деньги под проценты. Должники пользовались этими деньгами в течение некоторого времени, а потом отдавали одолженную сумму плюс проценты ростовщику. Получалось, что *прибыль ростовщика связана не с определенной работой, а с «накоплением» времени* (выделено авт.): чем больше времени пройдет, тем больше он получит прибыль. Церковь нещадно осуждала ростовщичество. Как вы объясните этот факт? Обратите внимание на выделенные слова, они помогут вам решить задачу».

В задании содержатся все необходимые условия для его выполнения: во-первых, сообщается механизм приобретения прибыли; во-вторых, делается акцент на том факте, что прибыль связана с «накоплением» времени. Учащимся

Особый акцент в практике должен делаться на развитии оценочных суждений учащихся на основе критерия нравственности.

необходимо вспомнить, что в представлениях средневековых людей время принадлежало не человеку, а Богу, и распоряжаться им по своему усмотрению человек не имел права.

Инструмент проверки для учителя может содержать следующий модельный ответ:

✓ «Церковь осуждала ростовщичество, потому что ростовщики заставляли работать время на себя, чем больше времени пройдет, тем больше они получают денег. Но время в представлениях средневековых людей принадлежит Богу, ведь Он его создал. Используя время в своих целях, ростовщик тем самым пользуется тем, что принадлежит только Богу»;

✓ «Осуждение ростовщичества было связано с представлениями о времени. Ростовщик заставлял время работать на себя и днем, и ночью, и в праздники, и в будни, нарушая все христианские запреты. Ростовщик для священнослужителей и простых мирян был богохульником, поэтому к нему так плохо относились в обществе».

Важно, чтобы учащиеся не только видели главную причину негативного отношения к ростовщикам в том, что их прибыль не связана с определенной работой, но и не упускали из виду ментальную особенность средневековых людей, а именно их представления о времени. При затруднении допускается руководство учителя решением задания. Необходимо обратить внимание учащихся на другое условие задачи — прибыль связана с «накоплением» времени.

Анализ и оценка предлагаемых объектов в рамках компетентностно-ориентированных заданий происходят сквозь призму усвоенных знаний об исторической ментальности и содержания собственного менталитета. Часто эти позиции не совпадают. Такое смысловое несовпадение заставляет не просто «судить» историческое прошлое, а относиться к нему с пониманием, учитывать при его оценке собственную логику. В данном случае

оценочное суждение распадается на автономные линии высказывания:

✓ суждение с позиции общечеловеческих ценностей;

✓ суждение с позиции исторических норм и морали;

✓ суждение с позиции собственных этических взглядов.

Можно выделить несколько способов развития подростковой рефлексии, а значит, личностного развития:

✓ Создание условий для оперирования содержанием собственного менталитета. С этой целью учащимся могут быть предложены задания на сравнение собственной ментальности и ментальности человека прошлого, например: «Сравните, как взрослые относились к своим детям в Средних веках и как относятся в настоящее время».

✓ Моделирование этических ситуаций, требующих выбора на основе собственных ментальных ценностей, в том числе нравственных. В практике обучения истории Средних веков учащимся могут быть предложены разные компетентностно-ориентированные задания, содержащие этические ситуации нескольких типов: воображаемые и реальные, проблемные и репродуктивные, аналитические и оценочные. Например:

— Представьте, что вы попали в норманнское войско. При каких условиях вы бы участвовали в набегах?

— Хотели бы вы участвовать в споре между рыцарем и герольдом, который усомнился в его знатности? Свой ответ обоснуйте.

— Стали бы вы обсуждать, с современной точки зрения, изобретения Леонардо да Винчи в его присутствии? Свой ответ обоснуйте.

✓ Имитация социальной действительности в процессе творческих работ или ролевых игр. Например, учащимся может быть предложено:

Анализ и оценка предлагаемых объектов в рамках компетентностно-ориентированных заданий происходят сквозь призму усвоенных знаний об исторической ментальности и содержания собственного менталитета.

— выполнить творческую работу на тему «Чему можно научиться у варваров?»;

— сочинить исповедь от имени средневекового героя;

— сочинить и разыграть сценку «Прием героя эпохи Возрождения в современном нам городе» или «Наш современник в гостях у жителя Флоренции XVI века».

Приводимые примеры «стратегии» и «тактики» обучения истории иллюстрируют возможные способы достижения требований стандартов, их системно-деятельностные и компетентностные ориентиры позволяют уже сегодня выстраивать процесс исторического образования в соответствии с вызовами информационного общества.

ЛИТЕРАТУРА _____

1. *Алексахина, Л. Н.* История. Планируемые результаты. Система заданий. 5—9 классы : пособие для учителей общеобразоват. организаций / Л. Н. Алексахина. — М., 2014.

2. *Искровская, Л. В.* История Средних веков: 6 класс : учебник для учащихся общеобразоват. учреждений / Л. В. Искровская [и др.]. — М., 2013.

3. История с древнейших времен до наших дней : программы. 5—11 классы / под ред. П. А. Баранова, О. Н. Журавлевой. — М., 2006.

ПРОБЛЕМЫ РЕАЛИЗАЦИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА НА ПРИМЕРЕ ОБУЧЕНИЯ ИСТОРИИ В ШКОЛЕ



И. В. КРУТОВА,
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры теории и методики
преподавания истории, обществоведения
и права ВГСПУ (Волгоград)
vtnjlbrf@mail.ru



Р. В. ПАЗИН,
аспирант СамГУ,
учитель истории и обществознания
НОУ «Ор Авнер» (Самара)
PazinRV@gmail.com

В статье рассматриваются теоретические аспекты и практические проблемы реализации деятельностного подхода в обучении истории в современной школе. Авторами затрагиваются вопросы соответствия требований ФГОС и Концепции нового учебно-методического комплекса по отечественной истории, анализируются актуальные условия реализации данных требований в практике обучения истории.

There are considered the theoretical and practical aspects of implementation of activity approach in teaching history at the modern school. The authors address issues of compliance with the Federal state educational standards and the Conception of the new educational methodological complex in national history, examines the current conditions of realization of the requirements of these documents in the school teaching of history.

Ключевые слова: *ФГОС, деятельностный подход, универсальные учебные действия, обучение истории, Концепция нового учебно-методического комплекса по отечественной истории*

Key words: *federal state educational standard, activity approach, universal learning activities, teaching history, Conception of the new educational and methodological complex in national history*

Российская школа переживает серьезные изменения. В 2010 году был утвержден Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования [8], а в 2012 году — ФГОС среднего (полного) общего образования [9]. Сегодня системно-деятельностный и проблемный подходы к обучению заявляются как универсальные способы исторического образования. В рамках данной статьи авторам хотелось бы остановиться на некоторых проблемах и противоречиях реализации деятельностного подхода в практике обучения истории в школе с позиции методики преподавания предмета.

Одной из таких проблем является абсолютизация системно-деятельностного подхода к образованию, заявленного методологической основой новых ФГОС. Такой подход предполагает изменение формы организации процесса обучения, когда учащийся не пассивно усваивает передаваемую учителем информацию, а приобретает и осмысливает ее в процессе собственной познавательной деятельности. В рамках этого подхода новыми образовательными стандартами провозглашается приоритет формирования универсальных учебных действий над формированием системы знаний и предметных умений. На практике деятельностный подход сегодня противопоставляется традиционным (в том числе репродуктивным) методам и результатам обучения.

Необходимо отметить, что деятельность не может быть сведена исключительно к развитию мыслительных процессов. Наряду с мышлением компонентами деятельности являются восприятие, внимание, воображение, память, речь. В связи с этим не вполне обоснованным видится излишнее увлечение сегодня в некоторых случаях в практике школьного исторического образования идеями развития мышления (критического мышления) в ущерб развитию речи, воображения, памяти и др.

Обратимся к принципу проблемности, заложенному в Концепции нового учебно-методического комплекса по отечественной истории, с помощью которого должны быть реализованы требования ФГОС. Если касаться младших школьников (7—12 лет), то учеников начальной школы и 5—6-х классов в силу возрастных особенностей (преобладание конкретно-образного отражения мира) интересуют и лучше всего усваиваются, в первую очередь, не причины, следствия, значения событий и явлений, а сам процесс их протекания.

В обучении истории на этом этапе актуальным является формирование прежде всего системы представлений. Постоянное же изучение материала сквозь призму проблемы в логике дедуктивного изложения вступает в противоречие с особенностями психического развития ребенка. Даже в старших классах постановка проблемы на каждом уроке ведет

к восприятию материала исключительно под определенным углом зрения, ставя под вопрос объективность его преподавания. Кроме того, не по каждой теме можно сформулировать реальную проблему, создать проблемную ситуацию. Следует выразить полное согласие с позицией петербургской методической школы, что «проблемное обучение не может распространяться на весь процесс преподавания истории. Не всякий исторический материал предполагает проблемный уровень его представления в школе. Проблемное обучение всегда базируется на достигнутом учениками уровне владения историческими знаниями и умениями познавательной деятельности. Приемы проблемного обучения должны сочетаться с другими способами обучения и удовлетворять требования оптимизации учебного процесса» [7, с. 225].

Отметим, что повышенное внимание к проблематизации исторического содержания приводит к игнорированию потенциала репродуктивного обучения. Достаточно спорным выглядит требование Концепции нового УМК о том, что «в начале каждого параграфа должен быть задан и мотивирован главный вопрос параграфа (урока)» [1, с. 13]. Такая постановка вопроса в начале параграфа на каждом уроке будет неизбежно ориентировать школьников на выявление исторических закономерностей в ущерб формированию

исторических представлений, описательных умений, решению задач воспитания, что особенно важно в младшем подростковом возрасте, поскольку методически

проблемный урок не способен решить всех целей — обучающих, развивающих, воспитательных. В условиях доминирования конкретно-образного мышления у младших подростков в первую очередь проявляется способность к усвоению не закономерностей и сущностных характеристик исторических явлений, а ярких исто-

рических образов, которые проблемный урок создать не может. К тому же это может привести к излишней схематизации урока, игнорированию психолого-возрастных особенностей обучающихся и ограничению возможности использования других методов обучения [2].

Хотелось бы отметить, что в практике преподавания истории по мере внедрения ФГОС отмечается учащение случаев неоправданной организации самостоятельной деятельности школьников (в том числе групповой и игровой) с ориентацией преимущественно на внешнюю, видимую сторону деятельности, зачастую в ущерб деятельности внутренней, психической. Стоит напомнить, что для организации самостоятельной работы школьников с информацией должна быть исключительно грамотно, с психологической и методической точек зрения, представлена структура учебного материала в учебнике, обеспечивающая реализацию предметных, метапредметных и личностных результатов обучения.

К сожалению, анализ учебников по истории позволяет сделать вывод о недооценке многими авторами психологических механизмов усвоения учебного содержания, особенно в плане формирования представлений, понятий, ценностных отношений, общеучебных умений. Методическая составляющая учебника часто сводится к совокупности иллюстраций, вопросов, заданий, не всегда системно представленных. Не уделяется должного внимания текстовому компоненту учебника, а именно он приобретает важнейшее значение при организации самостоятельной работы школьников [3, с. 31].

Упор на выявление закономерностей, развитие логических умений, исключение из процесса обучения репродуктивного уровня усвоения материала (прежде всего через отказ от репродуктивного изложения на этапе домашнего задания с последующим опросом на уроке) свидетельствуют об игнорировании психических механизмов поэтапного развития

Методическая составляющая учебника часто сводится к совокупности иллюстраций, вопросов, заданий, не всегда системно представленных.

умственных действий, которые раскрыты в теории П. Я. Гальперина, Н. Ф. Талызиной [6, с. 66—70]. Можно констатировать серьезную недооценку важнейшего этапа — этапа внешней речи, обеспечивающего развитие внутреннего плана умственных действий школьника.

Но все же главной проблемой исторического образования в условиях перехода на ФГОС остается сохранение достаточно большого объема обязательно для усвоения содержания при неразработанности педагогического инструментария и недостатке учебных часов, что создает высокую степень затруднения при реализации предметных целей и задач и одновременного освоения универсальных учебных действий.

Нам представляется, что в настоящее время у разработчиков новых стандартов и программ нет понимания того, что история по своей природе — наука прежде всего знаниевая, а не деятельностная. Основное содержание курса истории — значительное количество теоретических и фактических сведений о прошлом, без познания которых невозможно самостоятельная деятельность учащихся, их освоению необходимо отводить значительное время на каждом уроке, но такая особенность истории как предмета приводит к острой нехватке часов на применение системно-деятельностного подхода, отработку предметных умений и формирование универсальных учебных действий.

Несмотря на «знаниевый» характер предмета истории, при отборе его содержания должен соблюдаться принцип «лучше меньше, да лучше». Сегодня новые образовательные стандарты, Фундаментальное ядро содержания общего образования позволяют изменить сложившуюся ситуацию — отказаться от огромного корпуса знаний по истории в пользу формирования умений эти знания самостоятельно добывать, осмысливать и применять в различных ситуациях, но предлагаемое в Примерных программах и

Историко-культурном стандарте (составная часть Концепции нового УМК) содержание исторического образования сводит эту возможность практически к нулю. Большинство учебников по истории уже сегодня грешат избытком информации, и им вторят контрольно-измерительные материалы ОГЭ и ЕГЭ по истории, требуя от учеников владения огромным объемом знаний, а введение Историко-культурного стандарта (ИКС) только усугубит эту проблему.

Информационная перегруженность ИКС ставит под большой вопрос возможность осуществления системно-деятельностного подхода в обучении истории, обилие дидактических единиц неменуемо будет толкать участников образовательного процесса к беглому «прохождению программы» вместо полноценного «изучения курса». Сравнительный анализ учебного содержания, предлагаемого в нормативных документах исторического образования, показывает, насколько должно расширяться познавательное поле учащихся по одной лишь теме — «Эпоха дворцовых переворотов», и это еще не самый вопиющий, но очень характерный пример [5, с. 51] (см. таблицу на с. 46).

Таким образом, если не произойдет отказа от очень подробного изложения материала в курсе «История», то требование ФГОС перейти со «знаниевой» парадигмы на деятельностную («компетентностную»), основанную на метапредметности и необходимости формирования универсальных учебных действий, будет имитацией изменений, формальной трансформацией используемых методов обучения, которые не приведут к реализации поставленных целей и задач. Предметное содержание должно определяться исходя из поставленных целей («планируемых результатов») обучения и имеющихся ресурсов учебного времени. Только это позволит применить системно-деятельностный

Предметное содержание должно определяться исходя из поставленных целей («планируемых результатов») обучения и имеющихся ресурсов учебного времени.

Сравнительный анализ учебного содержания в нормативных документах

Обязательный минимум содержания основных образовательных программ (2004 г.)	Фундаментальное ядро содержания общего образования	Примерная программа по истории для 5—9-х классов (проект издательства «Просвещение», 2010 г.)	Историко-культурный стандарт и Примерная основная образовательная программа основного общего образования (предмет «История»)
Дворцовые перевороты. Фаворитизм. Расширение прав и привилегий дворянства	Феномен дворцовых переворотов	Дворцовые перевороты: причины, сущность, последствия. Внутренняя и внешняя политика преимеников Петра I. Расширение привилегий дворянства. Участие России в Семилетней войне (П. А. Румянцев)	Причины нестабильности политического строя. Дворцовые перевороты. Фаворитизм. Создание Верховного тайного совета. Крушение политической карьеры А. Д. Меншикова. «Кондиции верховников» и приход к власти Анны Иоанновны. «Кабинет министров». Роль Э. Бирона, А. И. Остермана, А. П. Вольнского, Б. Х. Миниха в управлении и политической жизни страны. Укрепление границ империи на Украине и на юго-восточной окраине. Переход Младшего жуза в Казахстане под суверенитет Российской империи. Война с Османской империей. Россия при Елизавете Петровне. Экономическая и финансовая политика. Деятельность П. И. Шувалова. Создание Дворянского и Купеческого банков. Усиление роли косвенных налогов. Ликвидация внутренних таможен. Распространение монополий в промышленности и внешней торговле. Основание Московского университета. М. В. Ломоносов и И. И. Шувалов. Россия в международных конфликтах 1740—1750-х гг. Участие в Семилетней войне. Петр III. Манифест о вольности дворянской. Причины переворота 28 июня 1762 г.

подход, который заявлен в ФГОС как методологическая основа, без отказа от усвоения предметных знаний по истории.

В контексте изложения противоречий реализации деятельностного подхода в обучении истории необходимо отдельно затронуть задачи достижения метапредметных, предметных и личностных результатов образования, которые обозначены в ФГОС.

Ключевым условием использования деятельностного подхода в обучении является формирование у школьников надпредметных умений, позволяющих им самостоятельно формулировать, решать учебные проблемы, осуществлять самостоятельный поиск, структурирование информации и т. д. Фактически речь идет о неких универсальных учебных действиях, подходящих для различных учебных предметов и ситуаций.

В стандартах универсальные учебные действия в целом рассматриваются как синоним понятия «общеучебные умения».

Универсальные учебные действия носят метапредметный характер. Именно из этого посыла устанавливается принцип метапредметности к организации процесса обучения, предполагающий развитие этих умений средствами различных школьных учебных дисциплин, силами всех учителей-предметников. В реальной практике школы формирование универсальных учебных действий носит стихийный, бессистемный характер.

В рамках предложенных стандартами требований не всегда четко прослеживается преемственность в историческом образовании на разных его ступенях (начальной, средней и старшей). Степень эффективности решения проблемы преемственности обучения истории должна выявляться как минимум в двух направлениях: на уровне соотношения исторического содержания для каждой ступени обучения и наличия системы развития различных видов познавательной деятельности учащихся как целевых ориентиров

исторического образования на разных его ступенях.

ФГОС делает акцент на формировании метапредметных умений как ключевых компетентностей, имеющих универсальное значение для различных видов деятельности, но важно помнить, что овладение логическими действиями, например, анализом, будет отличаться определенным своеобразием исходя из специфики учебного предмета, на котором они формируются. Поскольку под анализом в историческом познании понимается, прежде всего, способность школьников к пониманию внутренних признаков исторических объектов, установлению их причин, сущности и последствий, то использовать сформированное умение анализа на уроках математики, химии или биологии применительно к историческому содержанию невозможно. Таким образом, «сэкономить» учебное время на формирование метапредметных умений на уроках истории не удастся, наоборот, с учетом специфики предмета отработка логических операций в познании прошлого будет занимать в учебном процессе значительное время [5, с. 52].

Кроме четких ориентиров в отборе учебного содержания для концентров (согласно Концепции нового УМК это 5—10-й и 11-й классы соответственно) участникам образовательного процесса должна быть предложена четкая система формирования умений и способов познавательной деятельности учащихся на уровне универсальных учебных действий в процессе обучения истории.

Но сегодня в той или иной форме высказывается мысль, что проектирование системы реализации метапредметных, личностных и предметных требований является задачей образовательной программы школы, а не примерных образовательных программ. С нашей точки зрения, такой подход представляется весьма сомнительным. Определяется это прежде всего тем, что подобная работа требует высокого уровня профессиональной

компетентности методического, психологического, предметного характера большой группы специалистов. Это не является функцией учителей-предметников. Кроме того, встает вопрос о том, каким будет смысл внутришкольной образовательной программы, если программные

требования воплощаются в конкретных УМК?

По сути, построенная по горизонтали и вертикали система реализации метапредметных, личностных и предметных образовательных результа-

тов должна быть прежде всего ориентирована на авторов и разработчиков УМК. Ответственность же издательств за проектирование такой эффективной системы по вертикали и горизонтали не обеспечена нормативно, так как выбор учебника по каждому отдельному предмету остается прерогативой образовательной организации и учителя.

С нашей точки зрения, в первую очередь, именно Примерная программа должна предусмотреть как минимум содержания, так и систему реализации планируемых результатов, которые до сих пор нигде не определены. Именно эта программа должна быть ориентиром для разработчиков УМК. Вариативность образовательных программ может быть обеспечена разработкой нескольких вариантов примерных программ с учетом углубленности (профиля) обучения [4, с. 58].

Таким образом, несмотря на большое количество разработанных и принятых нормативных документов, ключевой вопрос обеспечения системности в реализации метапредметных, личностных и предметных образовательных результатов и обеспечении целостности образовательного пространства остается открытым. Без создания четкой взаимосвязанной системы планируемых результатов по вертикали и горизонтали на уровне примерной программы попытка перестроить модель обучения со «знаниевой» парадигмы на

Вариативность образовательных программ может быть обеспечена разработкой нескольких вариантов примерных программ с учетом углубленности (профиля) обучения

деятельностную («компетентностную»), основанную на метапредметности, приведет лишь к применению «инновационных» методов и технологий обучения без доказательства их эффективности по сравнению с традиционными методами, что наблюдается уже сегодня в массовой школе. В такой системе должны раскрываться содержание и логика формирования у школьников различных метапредметных понятий и умений, ценностных отношений, показываться преемственность в их развитии от класса к классу, от предмета к предмету, от одной ступени обучения к другой.

Еще одним серьезным нерешенным противоречием в системе школьного образования является сегодня не определенная на перспективу ситуация с существующим знаниевым содержанием ЕГЭ и компетентностными требованиями, заложенными в ФГОС. Это вызывает некоторое напряжение и непонимание вектора образовательной деятельности в учительской среде.

Таким образом, можно констатировать, что на данном этапе реализация требований стандарта применительно к обучению истории на практике сопряжена со значительной степенью формализма, противоречивости, бессистемности как на уровне целеполагания, так и на уровне определения средств. Не идеализируя знаниевый (традиционный) подход к обучению с его крайностью в виде ЕГЭ, мы полагаем, что деятельностный подход в его внедряемом в практику варианте является другой край-

ностью. Деятельностный подход как средство достижения компетентностных требований стандарта не должен быть «подходом ради подхода», подчиняющим себе целевые компоненты процесса обучения и противоречащим возрастным и психическим особенностям развития школьника, игнорирующим традиционные методы обучения.

Нам представляется, что важной задачей профессионального методического сообщества сегодня является конкретизация требований теории применительно к практике школьного исторического образования, предполагающая прежде всего научно обоснованное проектирование учебного процесса и проведение компетентной психолого-педагогической экспертизы при создании и использовании программ, учебников и пособий, реализующих требования ФГОС.

В заключение отметим, что в настоящее время существуют некоторые противоречия между положениями теории деятельности и школьной практикой обучения истории. Многообразие путей и способов обучения предмету не может быть сведено к одному-единственному проблемному приему обучения. Деятельностный подход нельзя абсолютизировать как некое универсальное средство, рассматривая его отдельно от образовательных целей. Только сочетание классических и обоснованных научно-методически инновационных приемов и технологий обучения, учитывающих реалии времени (прежде всего информационного характера), в контексте конкретного урока могут обеспечить реализацию современных требований к содержанию образования в целом.

Многообразие путей и способов обучения предмету не может быть сведено к одному-единственному проблемному приему обучения.

традиционный) подход к обучению с его крайностью в виде ЕГЭ, мы полагаем, что деятельностный подход в его внедряемом в практику варианте является другой край-

ЛИТЕРАТУРА

1. Концепция нового учебно-методического комплекса по отечественной истории // URL: http://rushistory.org/wp-content/uploads/2014/07/Koncepcia_final.pdf.
2. Крутова, И. В. Деятельностный подход в обучении истории / И. В. Крутова // URL: <http://grani.vspu.ru/files/publics/1386320913.pdf>.
3. Крутова И. В. Деятельностный подход в школьной практике обучения истории: взгляд методиста / И. В. Крутова, Л. П. Разбегаева / Преподавание истории в школе. — 2013. — № 3. — С. 30—33.

4. Крутова, И. В. Системный подход в реализации требований к образовательным результатам ФГОС общего образования (на примере истории и обществознания) / И. В. Крутова, Р. В. Пазин // Преподавание истории в школе. — 2015. — № 3. — С. 53—59.
5. Пазин, Р. В. ФГОС. Концепция нового учебно-методического комплекса по отечественной истории и Историко-культурный стандарт: проблемы реализации в заданных условиях / Р. В. Пазин, Л. В. Искровская // Преподавание истории в школе. — 2014. — № 7. — С. 49—54.
6. Талызина, Н. Ф. Педагогическая психология / Н. Ф. Талызина. — М. : Академия, 1998. — 288 с.
7. Теория и методика обучения истории : словарь-справочник / Э. В. Ванина, Л. К. Ермолаева, О. Н. Журавлева [и др.] ; под ред. В. В. Барабанова, Н. Н. Лазуковой. — М. : Высшая школа, 2007. — 352 с.
8. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования // URL: <http://минобрнауки.рф/документы/938>.
9. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования // URL: <http://минобрнауки.рф/документы/2365>.



СИСТЕМНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ ИСТОРИИ: ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ

Н. Н. ЛАЗУКОВА,
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры методики обучения истории и обществознанию
РГПУ им. А. И. Герцена (Санкт-Петербург)
lazukovann@yandex.ru

В статье рассматриваются теоретические проблемы реализации системно-деятельностного подхода к преподаванию истории, возможности построения учебного материала на основе культурно-исторической концепции. Для проектирования содержания обучения как системы автор предлагает использовать дедуктивный метод, моделирование, целеполагание, ранжирование, структурирование. Это позволяет учитывать закономерности познавательной деятельности учащихся, обеспечивает целостность и системность преподавания истории в современной школе.

The article is devoted to theoretical problems of realization of the systemic-activity approach of teaching History, the possibility of building a teaching material on the basis of cultural-historical concept. The author proposes to use the deductive method, modeling, goal-setting, ranking and structuring for designing training content as a system. This allows us to consider the patterns of cognitive activity of school children, ensures the integrity and consistency of teaching history in the modern school.

Ключевые слова: историческое образование, системно-деятельностный подход, проектирование содержания, дедуктивный метод проектирования содержания, целеполагание, моделирование содержания, ранжирование содержания

Key words: *historical education, system-activity approach, design of the content, deductive method of design of the content, goal-setting, modeling of the content, ranking of the content*

Действующий федеральный государственный образовательный стандарт определяет в качестве методологической основы построения среднего образования, в том числе исторического, системно-деятельностный подход [14, с. 5]. Он направлен на развитие способности школьников самостоятельно решать жизненные и учебные проблемы на основе приобретаемых знаний и осваиваемых умений познавательной деятельности. Такой подход адекватен общим зарубежным тенденциям в развитии исторического образования [7, с. 32—37].

Однако главные официальные результаты — итоги сдачи ЕГЭ по истории в Российской Федерации за пять лет свидетельствуют о существовании проблем в предметном обучении. Их анализ показывает, что средний балл сдачи экзамена неустойчив (2010 г. — 48,7; 2011 г. — 50,6; 2012 г. — 51,1; 2013 г. — 55,9; 2014 г. — 45,7), история продолжает занимать 3—4-е места с конца в рейтинге предметных результатов [10]. Особую тревогу вызывает повторяющийся из года в год, ставший «традиционным», низкий уровень выполнения заданий, связанных со

способностью учеников устанавливать причинно-следственные связи, хронологическую последовательность фактов, систематизировать ма-

териал, анализировать и давать обобщенную характеристику событий. В разные годы количество выполненных соответствующих заданий колеблется в пределах от 20 % до 40 % [10].

Это свидетельствует о фрагментарном, несистемном характере освоения учебного материала, серьезных проблемах в формировании исторического мышления — основополагающего вопроса для предмет-

ного обучения. В действиях учеников преобладает формальное заучивание фактов, не применяются приемы логико-аналитического мышления, без чего исторические сведения не приобретают личностно-смыслового, ценностного значения, что влияет на отношение к предмету.

По имеющимся данным исследований познавательных интересов учащихся, проводимых кафедрой методики обучения истории РГПУ им. А. И. Герцена и НИИ общего образования, в советское время история занимала 2—3-е место в рейтинге учебных предметов, а в наши дни переместилась на 5—6-ю позиции [9, с. 194]. Относительно невелико количество школьников, желающих сдавать ЕГЭ по этому предмету. Эти и ряд других данных в определенной степени позволяют судить о симптомах отчуждения школьников от данного вида предметной деятельности.

Из всех возможных факторов, влияющих на результаты изучения прошлого, рассмотрим в контексте системно-деятельностного подхода лишь те, которые связаны с проблемами разработки учебного содержания по истории.

Философские методологические основы построения современной модели образования связаны с системным подходом (И. В. Блауберг, В. Н. Садовский, Э. Г. Юдин и др.). Он позволяет рассматривать существующие и проектировать новые объекты *целостно*, как систему с входящими в нее и иерархически выстроенными подсистемами, пронизанной всевозможными связями внутри и вне системы [1]. В силу универсальности системный подход используется и в педагогике (А. Г. Асмолов, В. А. Сластенин, Ю. Г. Фокин и др.), в частности, применяется при проектировании содержания, рассматривая каждый учебный предмет как под-

Философские методологические основы построения современной модели образования связаны с системным подходом.

систему общей системы среднего образования [5]. Для непосредственного решения задач предметного проектирования целесообразно выделять историческое образование в *самостоятельный* объект как *целостную систему*, состоящую из курсов истории (подсистем), с ее внешними (с другими предметами) и внутренними связями.

Современный подход не просто системный, а *системно-деятельностный*. Это означает, что система обучения должна обеспечивать последовательное, от курса к курсу овладение предметным содержанием в процессе *деятельности* самих учеников. То есть содержательная и процессуальная части обучения истории должны рассматриваться в неразрывном единстве. Психолого-педагогические методологические основы современной модели образования проистекают из положений о системном принципе работы мозга человека (И. В. Павлов, И. М. Сеченов, П. К. Анохин и др.), базируются на общей теории деятельности человека А. Н. Леонтьева, на концептуальных положениях о деятельностном характере обучения, поэтапном (системном) формировании умений познавательной деятельности (С. Л. Рубинштейн, Д. Б. Эльконин и др.), культурно-историческом подходе к разработке содержания образования (В. В. Краевский, И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин и др.).

Изменяется само понимание *системы* учебного предметного содержания. В ее структуру, помимо собственно исторических знаний, должны включаться новые компоненты — умения познавательной деятельности, элементарные знания о методах исторического познания, а также ценностные ориентиры, направленные на реализацию воспитательного потенциала предмета. Содержанием образования также становится сам опыт познавательной деятельности учеников [3, с. 22; 7, с. 76]. Названные компоненты учебного содержания должны проследиваться на всех этапах обучения, составлять структуру его системообразующего ядра.

Собственно исторические знания играют в этой структуре определяющую роль. ФГОС ориентирует на изучение в школе таких элементов научных знаний, которые носят системообразующий характер [14, с. 3]. Для значительной части предметов системообразующие функции проектирования учебного материала выполняют законы, теоремы, правила. Они служат содержательной основой для организации предметных познавательных действий — решения задач, выполнения упражнений.

Системным, взаимосвязанным должно быть само проектирование учебного содержания на всех его этапах: на уровне научной разработки проблемы, нормативно-программном и конкретно-процессуальном уровнях.

В истории эта роль отводится обобщенным, теоретическим идеям и понятиям об историческом процессе и этапах его развития. Для проектировщиков они должны обеспечивать целостность и целенаправленность отбора остальных компонентов содержания в их взаимосвязях. Вместе с тем специфика истории заключается в том, что изучение фактов в силу их неповторимости имеет самостоятельное и самоценное значение. Поэтому значительная часть ученых относит основополагающие исторические факты к фундаментальным знаниям [8, с. 211—217]. В школе именно они доминируют в учебном содержании. Но без упорядочивания на теоретической основе сами по себе факты не могут образовывать системы учебных знаний о прошлом, а их отбор должен обеспечивать не только раскрытие исторического процесса, но и системное решение задач развития и воспитания учащихся. Эта особенность исторической науки усиливает необходимость решения проблем системного отбора учебного содержания для его оптимизации.

Системным, взаимосвязанным должно быть само проектирование учебного содержания на всех его этапах: на уровне научной разработки проблемы, нормативно-программном и конкретно-процессуальном уровнях. Чтобы проследить, в какой мере новый подход реализуется

в историческом образовании, были соответственно проанализированы *официальные* концепции образования, ФГОС, выборочно — предметные программы и учебники федерального комплекта издательств «Просвещение», «Дрофа», «Русское слово» [13].

Данный контекстный анализ показал, что в научных и программных материалах системно-деятельностный подход почти не находит своей методической интерпретации. В Историко-культурном стандарте [4] лишь обозначаются некоторые принципы разработки содержания (многофункциональность, многоуровневость, историко-культурологический подход и т. д.), но это не решает проблемы системного, структурированного педагогически интерпретированного изложения историко-методологических основ построения учебного материала. Поэтому далее в концепциях и программах отсутствуют обобщенные характеристики исторического процесса как в целом, так и по этапам его развития.

Следует отметить, что в примерных программах по истории выделены стержневые линии построения учебного содержания [7, с. 9]. Но они определены вне историко-методологического контекста, а главное — в дальнейшем они не развертываются и не интерпретируются для определения ведущих идей содержания курсов, это звено отбора содержания отсутствует.

На уровне большинства программ также не определены системообразующие понятия, а если они и вводятся, то не выстроены системно, полно, иерархиче-

ски. Ни на общепредметном уровне, ни на уровне проектирования курсов, как правило, не разработаны направления установления и содержание преемственных межпредметных и межкурсовых связей. Нарушающаяся системность проектирова-

ния собственно исторического материала затрудняет разработку других компонентов учебного содержания.

На уровне концепции ФГОС определены базовые национальные ценности [14, с. 9—11]. Отчасти их идеи интерпретированы применительно к изучению истории в Историко-культурном стандарте и в Примерной программе. Однако далее, на уровне проектирования курсов истории, процесс раскрытия этих идей обрывается. Неясно, что может стать содержательной основой для воспитания при изучении каждого этапа развития.

Проблематичным является проектирование процесса освоения учащимися учебных действий в обучении истории. В названной Концепции этот вопрос вообще не рассматривается специально. Примерные программы по истории содержат *общепредметный* перечень умений познавательной деятельности [7, с. 6—8]. Однако при попытке конкретизировать действия учеников по курсам истории [7, с. 35] дается лишь перечень *возможных* видов деятельности применительно к изучаемому в данный момент содержанию: рассказывать, высказывать, характеризовать, участвовать в игре и т. д. Это ситуативный, а не инструментальный подход: неясно, откуда вдруг у школьников появятся умения осуществлять эти действия. Такое проектирование не основывается на известных в педагогике закономерностях процесса поэтапного формирования умений [2; 11], но, к сожалению, дублируется в других программах по предмету, тем самым создавая проблемы в реализации развивающего потенциала истории.

Требования к введению в структуру учебного содержания знаний о методах исторического познания и их структуре вообще не находят своего отражения в концепциях и программах. Без этой ориентационной основы невозможно *осознанное* освоение учащимися умений.

В целом трудно говорить о системной

При попытке конкретизировать действия учеников по курсам истории дается лишь перечень возможных видов деятельности применительно к изучаемому в данный момент содержанию: рассказывать, высказывать, характеризовать, участвовать в игре и т. д.

разработке содержания исторического образования на уровне концепций и учебных программ. По существу в его проектировании сохраняется *знаниевый подход*. Такое положение отражается на отборе учебных материалов в *учебниках*, которые развертывают, конкретизируют только то содержание, которое определено на уровне программ. Но, как известно, функции учебника не могут ограничиваться только предъявлением исторической информации. Они должны задавать общее *методическое решение* процессу освоения материала школьниками в соответствии с общими закономерностями и возрастными особенностями познавательной деятельности учащихся, а сегодня — в соответствии с системно-деятельностным подходом, который предполагает построение учебника на принципиально новой основе системного управления активной деятельностью школьников при четком взаимодействии текста и всего методического аппарата. Опыт создания интерактивного пространства учебников существует за рубежом, но у нас по-прежнему учебники остаются знаниевыми по своей сути.

Существующие проблемы проектирования содержания свидетельствуют об отсутствии четко обозначенного, структурированного системообразующего ядра, позволяющего целенаправленно осуществлять отбор материала на всех этапах его разработки. Преобладает индуктивный способ конструирования содержания: сначала различными авторами создаются программы и учебники по отдельным периодам истории, а затем их объединяют в предметную совокупность учебных курсов. Причем отбор единиц содержания осуществляется не на основе общих, объективных критериев, а *методом экспертных оценок* исторической значимости того или иного факта, данных *авторами-разработчиками*. Порой на выбор единиц содержания и, особенно, на уровень их развертывания в учебниках влияют

личные предпочтения автора-ученого, значимые в его научных открытиях, но второстепенные для освоения основных знаний в школе. Часто во внимание не принимаются критерии дидактического потенциала отбираемого материала для устранения избыточной конкретно-исторической информации, для решения задач воспитания и развития, для организации познавательной деятельности школьников.

Системно-деятельностному подходу соответствует дедуктивный способ разработки учебного содержания. Он позволяет целостно и всесторонне, на основе единых параметров, решать задачи современного исторического образования с учетом не только содержательной, но и процессуальной сторон обучения. Становится возможным использование метода моделирования: проектирования учебного материала на основе целостного воссоздания в моделях сущностных, отличительных, структурных признаков системы и ее подсистем [12, с. 174]. Системное моделирование предполагает иерархическое построение моделей учебного материала, когда на каждом уровне развертывается содержание предшествующего этапа проектирования: 1-й уровень — модель предмета, 2-й уровень — модели курсов истории, 3-й уровень — модели их разделов, больших тем, 4-й — модели конкретного содержания (параграфов учебника, урока). Структуры моделей всех уровней включают общие компоненты и особые, отражающие специфику одного этапа проектирования. Например, на 1-м уровне — это краткое изложение историко-методологических основ, принципов обособления материала в курсы истории и т. д., на 3—4-м определяются этапы и уровни освоения содержания и умений в зависимости от возраста учеников.

Существующие проблемы проектирования содержания свидетельствуют об отсутствии четко обозначенного, структурированного системообразующего ядра, позволяющего целенаправленно осуществлять отбор материала на всех этапах его разработки.

Общими являются следующие проективно-целевые действия [6, с. 83—93].

✓ *Системное целеполагание* (обучение, воспитание, развитие). Цели должны быть сформулированы так, чтобы они могли быть развернуты на следующем этапе проектирования и определять общую стратегию отбора содержания [12, с. 325].

✓ *Структурирование материала*. Оно определяет логику построения и направления отбора содержания на определенном уровне проектирования.

Структура построения собственно исторического материала на 1-м уровне — хронологическая, на 2—4-м уровнях она также может быть страноведческой, проблемной, комплексной [12, с. 171—172]. На 2—3-м уровнях определяется типовой алгоритм раскрытия конкретного содержания, например, какие вопросы должны входить в изучение истории войны для школьников, учитывая их возраст [6, с. 85—83, 252—254].

В зависимости от методологической основы определяются стержневые линии для отбора материала. Например, в их состав могут войти особые компоненты, такие как знания о ментальности. Также определяется, каким образом смещаются акценты и чему будет отдано предпочтение для раскрытия традиционных вопросов, например, экономического или социального развития.

На 1-м уровне определяется общая структура предметных умений, на последующих — состав действий, входящих в указанные виды умений, формируемых на данном этапе обучения (2—4-й уровни) [6, с. 283—296].

Определяется структура знаний о способах познавательной деятельности. 1-й уровень — виды методологических знаний; 2—3-й уровни — содержания знаний по означенным видам, вплоть до алгоритмов-памяток, о последовательности конк-

ретных приемов работы учеников, например, как выявлять причинно-следственные связи (4-й уровень).

Разрабатывается структура содержания, обеспечивающая реализацию воспитательного воздействия. 1-й уровень — основные содержательные линии воспитания; 2—3-й уровни — содержание знаний по означенным видам, с указанием степени и направления воспитательного воздействия (воспитание чувств, формирование понятий исторической этики, оценочных суждений и т. д.); 4-й уровень — конкретные единицы исторических знаний, обеспечивающие воспитательное воздействие.

✓ *Ранжирование отбираемого содержания для его включения в содержание образования*. Оно предполагает определение рейтинга познавательной (исторической) и дидактической (для процесса обучения) значимости отбираемых для изучения исторических сведений. Чем большее воздействие оказывал исторический объект (факт, событие, явление, процесс) на ход мировой истории в пространстве (на развитие мировой цивилизации, региона мира, страны), чем длительнее были его последствия во времени (тысячелетия, века, десятилетия), тем выше его рейтинг, позволяющий включать материалы о нем в школьное обучение (в программы, в учебники), и наоборот. Также определяется значимость отбираемых умений (универсальные, предметные) и фактов воспитательного воздействия (от мировоззренческих идей до фактов образно-эмоционального воздействия). Рейтинг объекта (с его включением в учебный процесс) может быть повышен, если он обладает высоким дидактическим потенциалом.

✓ *Доминантное развертывание и свертывание материала*. Определяется уровень конкретизации отбираемого к изучению объекта. Например, содержание об истории войны в зависимости от присвоенного этому объекту ранга может предъявляться на уровне обобщенных

В зависимости от методологической основы определяются стержневые линии для отбора материала. Например, в их состав могут войти особые компоненты, такие как знания о ментальности.

знаний в свернутом виде (даты, воюющие стороны, значение), или, наоборот, информация о ней будет представлена подробно, на уровне конкретных исторических фактов [6, с. 83—93].

✓ *Установление межпредметных, междисциплинарных и внутридисциплинарных связей образования, воспитания, развития.*

Итак, реализация системно-деятельностного подхода при конструировании учебного материала предполагает совместные действия ученых-историков и методистов, владеющих методами дедуктивного проектирования содержания, знаниями о современных закономерностях процесса познания истории учениками разного возраста.

ЛИТЕРАТУРА

1. Блауберг, И. В. Становление и сущность системного подхода / И. В. Блауберг, Э. Г. Юдин. — М. : Наука, 1973. — 271 с.
2. Гальперин, П. Я. Основные результаты исследований по проблеме «Формирование умственных действий и понятий» : доклад по дис. ... докт. психол. наук / П. Я. Гальперин. — М., 1965. — 51 с.
3. Загвязинский, В. И. Теория обучения. Современная интерпретация : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. И. Загвязинский. — М. : Академия, 2006. — 192 с.
4. Концепция нового учебно-методического комплекса по отечественной истории // URL: <http://www.kommersant.ru/docs/2013/standart.pdf>.
5. Леднев, В. С. Научное образование: развитие способностей к научному творчеству / В. С. Леднев. — М. : МГАУ, 2002. — 117 с.
6. Методика обучения истории : учебник для студентов учреждений высшего образования / под ред. В. В. Барбанова, Н. Н. Лазуковой. — М. : Академия, 2014. — 412 с.
7. Примерные программы по учебным предметам. История. 5—9 классы. — М. : Просвещение, 2010. — 94 с.
8. Ракитов, А. И. Историческое познание: Системно-гносеологический подход / А. И. Ракитов. — М. : Политиздат, 1982. — 306 с.
9. Современная школа: проблема отчуждения учащихся : коллективная монография / под ред. А. П. Трипичной. — СПб. : Свое издательство, 2014. — 195 с.
10. Статистика ЕГЭ // Официальный информационный портал единого государственного экзамена // URL: <http://www.ege.edu.ru/ru/main/statistics-ege/>.
11. Талызина, Н. Ф. Педагогическая психология / Н. Ф. Талызина. — М. : Академия, 2009. — 288 с.
12. Теория и методика обучения истории : словарь-справочник / под ред. В. В. Барбанова, Н. Н. Лазуковой. — М. : Высшая школа, 2007. — 352 с.
13. Федеральный перечень учебников // URL: <http://минобр-науки.рф/>.
14. Фундаментальное ядро содержания общего образования / под ред. В. В. Козлова, А. М. Кондакова. — М. : Просвещение, 2010. — 59 с.

В 2015 году в издательском центре учебной и учебно-методической литературы Нижегородского института развития образования вышло в свет издание:

История Нижегородского края с древнейших времен до наших дней: Программа учебного курса для основной школы / Авт.-сост.: В. К. Романовский, Ф. А. Селезнев, Б. Л. Гинзбург, Э. С. Иткин. 118 с.

Программа учебного курса раскрывает содержание основных периодов истории родного края. В издании отражены социально-экономические, общественно-политические, культурные и духовные аспекты нижегородской истории. Предназначено для учителей истории и исторического краеведения.



ШКОЛЬНЫЙ КУРС РЕГИОНАЛЬНОЙ ИСТОРИИ В КОНТЕКСТЕ ТРЕБОВАНИЙ ФГОС

В. К. РОМАНОВСКИЙ,
доктор исторических наук,
доцент, заведующий кафедрой истории
и обществоведческих дисциплин НИРО
vkroman@mail.ru

В статье раскрывается значение региональной истории для развития личности учащихся, формирования будущих граждан и патриотов России, предлагаются возможные варианты изучения истории родного края в условиях ФГОС ООО, акцентируется внимание на изменении роли учителя на краеведческих уроках, необходимости использования современных методик и технологий в процессе обучения.

The article defines the importance of regional history for the development of a student's personality and for shaping future patriots of Russia. The author considers ways of teaching regional history according to Federal State Educational Standards focusing on the changing role of the history teacher and the necessity to use innovative teaching methods and techniques.

Ключевые слова: *региональная история, ФГОС, формирование личности учащихся, деятельностный подход в обучении*

Key words: *regional history, FSES, development of a student's personality, active teaching methods*

Федеральные государственные образовательные стандарты основного общего образования определяют новые цели школьного образования и новые требования к результатам образования: формирующаяся личность, освоение ею «универсальных учебных дей-

ствий», накопление ключевых компетенций, необходимых для адаптации в социуме. При этом российская система школьного образования призвана формировать

не всепланетарного, космополитического индивида, а национально ориентированную личность, духовно связанную с прошлыми и современным поколениями, с тра-

дициями и базовыми ценностями нашего отечества. Эти актуальные задачи определяются многими нормативными документами: Фундаментальным ядром основного общего образования, Концепцией духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России, Программой развития воспитательной компоненты в общеобразовательных учреждениях [3; 8; 10] Они ориентируют педагогов на формирование базовых национальных ценностей, гражданско-патриотического сознания у подрастающего поколения, на становление будущего гражданина и патриота России.

Современные задачи по формированию гражданско-патриотических качеств личности учащихся требуют повышенного

Федеральные государственные образовательные стандарты основного общего образования определяют новые цели школьного образования и новые требования к результатам образования.

внимания в школе к изучению региональной истории с ее значительным воспитательным потенциалом. *Региональная история* — это история отдельных регионов, границы которых, как правило, совпадают с границами исторических областей, краев (субъектов РФ). На теоретическом уровне ряд ученых отмечают специфику и особенности предмета региональной истории, локальной истории, исторического краеведения [2, с. 23—30; 5; 12, с. 11—15]. Но в энциклопедической и исследовательской литературе региональная история определяется как «локальная история отдельных исторических областей» [13], «историко-культурное краеведение» или «история родного края» [9, с. 178]. Поэтому на школьно-прикладном уровне вполне правомерно говорить, скорее, о тождественности понятий «региональная история», «история родного края», «историческое краеведение», чем об их различии.

Региональная история является частью истории общероссийской, а также школьного исторического образования. Федеральные государственные образовательные стандарты общего образования, исключая из школьной образовательной практики «национально-региональный компонент», в то же время определяют для образовательной организации нормативные требования включения национальных, региональных и этнокультурных особенностей региона в содержание основных образовательных программ школьного образования, раскрывают возможности и механизмы их реализации с учетом специфики конкретной образовательной организации.

Согласно Примерной программе по предмету «История» в 5—9-х классах, изучение региональной истории предлагается во взаимосвязи с отечественной историей, что «способствует многоуровневому рассмотрению истории, включающему историю России, историю региона, города, села, семьи» [7, с. 9—10]. Возможно также изучение региональной (ни-

жегородской) истории как самостоятельного курса синхронно-параллельно с курсом отечественной истории (в 6—9-х классах). Этот региональный учебный курс рекомендуется вводить за счет части учебного плана и ООП образовательной организации школы, формируемой участниками образовательного процесса, учитывая актуальные задачи воспитания и интересы самих учащихся. В Нижегородской области разработан учебно-методический комплекс «История Нижегородского края с древнейших времен до наших дней» (программа, учебные пособия для учащихся 6—9 классов, методическое пособие для учителя, хрестоматия для учителя и учащихся, контрольно-измерительные материалы), который в 2015/2016 учебном году начинает апробацию с целью его дальнейшего использования в образовательной практике Нижегородской области.

В личностной характеристике выпускника основной школы отмечается, что он любит «свой край и свое Отечество», уважает «свой народ, его культуру и духовные традиции». Этому может способствовать региональная история, изучение которой имеет огромное значение для развития личности школьника, формирования его гражданско-патриотических качеств. Русский писатель Л. М. Леонов отмечал, что «большой патриотизм начинается с любви к малому — к месту, где ты живешь». Познание истории родного края способствует складыванию региональной идентичности (осознания принадлежности к родной местности, к поколениям земляков, их историческому и культурному наследию), а региональная идентичность — основа для формирования гражданской идентичности (осознание себя гражданином России, принадлежности к Российскому государству). Согласно концепции нового учебно-методического комплекса по отечественной истории, изуче-

В личностной характеристике выпускника основной школы отмечается, что он любит «свой край и свое Отечество», уважает «свой народ, его культуру и духовные традиции».

ние истории регионов в контексте истории России «будет способствовать осознанию школьниками своей социальной идентичности в широком спектре — как граждан своей страны, жителей своего края, города, представителей определенной этнонациональной и религиозной общности» [4].

Изучение региональной истории, вовлечение учащихся в историческое прошлое родного края, их знакомство с культурным и духовным наследием предшествующих поколений способствует формированию различных граней личности учащихся, в том числе происходят:

✓ *Духовно-нравственное воспитание учащихся.* Материалы курса региональной истории, исторического краеведения приобщают юных граждан к тем ценностям, общественным идеалам и нравственным принципам, без которых невозможно представить нашу страну: справедливость, личная и национальная свобода, межнациональный мир, семейные традиции, любовь и верность родному дому, своей малой родине и своему Отечеству, забота о единстве нации и государстве, чувства собственного достоинства и др. Уроки родной истории позволяют учителю с использованием краеведческого материала показать ученикам значение этих ценностей для наших предков и важность их сохранения в наше время.

✓ *Историческое воспитание учащихся.* Воспитание историей о родном крае, историческими событиями, происходившими в прошлые столетия на нашей Нижегородской земле, воспитание на примерах исторических личностей, совершавших ратные, трудовые и нравственные подвиги во имя своих земляков и российского государства, — все это является или может стать действенным фактором формирования в сознании ребят чувства гордости и сопричастности к героическим

событиям прошлого, осознания исторической ответственности за события в обществе и государстве.

✓ *Политико-правовое воспитание учащихся.* Можно назвать немало краеведческих тем, актуальных для формирования общеправовой культуры ученика: деятельность региональных государственных органов, местного самоуправления, земских организаций, судебных структур и их взаимодействие с различными социальными группами населения; деятельность партийных, общественных организаций; проведение избирательных кампаний и участие в них нижегородцев в разные эпохи; возникновение и развитие местной и региональной символики; изучение прав и обязанностей гимназистов, учащихся училищ и многие другие темы. Изучение истории края в таком ракурсе поможет ученику усвоить важные установки: совместная жизнь людей, малых и больших социумов невозможна без законов и правовых норм, ответственности и обязанности со стороны отдельной личности.

✓ *Патриотическое воспитание учащихся.* Региональной истории принадлежит особая роль в патриотическом воспитании учащихся. Уже в самом краеведческом материале — занимательных фактах и исторических событиях села, города, губернии / области, в деятельности известных нижегородцев, которые обустроили и прославляли выдающимися ратными, трудовыми и духовными подвигами Нижегородскую землю, в памятниках старины — от величественного кремля до рукотворных реликвий в школьном музее — заложен колоссальный воспитательный потенциал.

Учитель истории и краеведения в условиях смены модели образования продолжает занимать ключевое место в образовательном процессе, но его задачи, роль и основные направления деятельности принципиально изменяются. Уходит в прошлое главная функция педагога в рамках знаниевой школы — механическая

Учитель истории и краеведения в условиях смены модели образования продолжает занимать ключевое место в образовательном процессе, но его задачи, роль и основные направления деятельности принципиально изменяются.

передача знаний, новой исторической информации. Сегодня учитель — организатор учебного занятия, координатор образовательного процесса, наставник, помощник, формирующий благоприятное диалоговое и деятельностное пространство в классе. Первостепенная педагогическая задача его заключается в том, чтобы *учить учиться*, то есть прививать ребятам навыки самим ставить цели и задачи, формировать умения организовывать и планировать процесс поиска ответа, осуществлять контроль за своими действиями, оценивать свою деятельность. Реализация задачи «учить учиться», таким образом, базируется на деятельностной методологии обучения. Виднейшие представители отечественной психологии (А. Н. Леонтьев, П. Я. Гальперин и др.) отмечали, что человеческая жизнь — это «совокупность, точнее система, сменяющих друг друга деятельностей». Человек учится для того, чтобы научиться что-либо делать, а для этого — узнать, как это надо делать [1; 6]. То есть конечной целью обучения является формирование способа действий. Иными словами, в основе учения и обучения должны быть различные способы деятельности, которые могут формироваться на основе деятельностного подхода, в условиях широкого применения современных образовательных методик и технологий.

Учителю-краеведу целесообразно использовать различные образовательные методики и технологии, позволяющие решать основные задачи краеведческого курса. Широкое распространение в современной образовательной практике получила *технология проблемного обучения*. Сущность технологии заключается в том, что учитель создает проблемную ситуацию, направляет учащихся на ее решение и организует его поиск. Ученик становится субъектом учебного процесса, он овладевает новыми способами действия, приобретает новые знания.

В проблемном обучении ключевым является возникновение проблемной си-

туации. Для этого могут быть использованы различные приемы. Например, учитель раскрывает различные точки зрения на один и тот же вопрос из истории Нижегородского края, предлагая классу рассмотреть явление с различных позиций (отношение Москвы и Нижнего Новгорода к событиям в регионе конца XIV века, походы Ивана Грозного на Казань с позиции сторонников царя и его противников и др.), или побуждает обучаемых делать сравнения, обобщения, выводы из конкретной исторической ситуации, ставит задачи с недостаточными, ошибочными данными и др. Для реализации проблемной технологии необходим набор действий:

- ✓ отбор актуальных задач;
- ✓ определение различных видов учебной работы;
- ✓ личностный подход и мастерство учителя и др.

На уроках исторического краеведения важные учебные задачи могут быть решены с помощью игровых технологий. По мнению методистов [12], игра в жизни школьника кроме развлекательной выполняет другие важнейшие функции:

- ✓ социализации (включает ученика в систему общественных отношений, усвоения им богатств культуры);
- ✓ межнациональной коммуникации (позволяет ученику усваивать культуру собственного народа, других национальностей), если игры связаны с изучением народностей;
- ✓ самореализации (позволяет снять конкретные жизненные затруднения или, напротив, выявить недостатки своего опыта);
- ✓ диагностики (дает возможность педагогу диагностировать различные проявления или умения ребенка) и др.

В курсе «История Нижегородского края» есть немало тем и аспектов, при изучении которых может быть использо-

Сегодня учитель — организатор учебного занятия, координатор образовательного процесса, наставник, помощник, формирующий благоприятное диалоговое и деятельностное пространство в классе.

ван метод «погружения» в конкретную историческую среду и применения игровых технологий: «Великое дело К. Минина и Д. Пожарского», «Этническая карта Нижегородской земли: русские, марийцы, мордва, татары», «Одежда, быт и нравы нижегородцев», «Нижегородский кружок литераторов в конце XVIII века» и др.

Использование информационно-коммуникационных технологий на уроках региональной истории продиктовано как требованием современных методов обучения, так и интересами и возможностями школьников. Умелое использование ИКТ помогает оптимизировать процесс обучения, расширить документальную базу изучения краеведческой темы с привлечением интернет-ресурсов. Так, обращение к экономическим и социальным проблемам Нижегородчины, памятникам Нижегородской архитектуры, прикладного искусства и другим аспектам истории края с использованием компьютерной презентации позволяет максимально сконцентрировать внимание учащихся на ключевых характеристиках изучаемого материала. Интернет-ресурсы незаменимы для проведения заочных экскурсий, поиска справочной информации по теме и т. д. Но важно исходить из правила, что ИКТ — лишь одно из средств обучения.

В изучении истории родного края важное место призван занять *метод проектов*. Суть проектного метода — стимули-

ровать интерес учащихся к определенным проблемам и умение практически применять полученные знания, а также развитие мышления. Учебный проект включает ряд этапов, в рамках

каждого решаются конкретные учебные задачи.

✓ *Первый этап* — поиск и обоснование проблемы.

✓ *На втором этапе* идет работа над проектированием (планированием) действий по разрешению проблемы.

✓ *На третьем этапе* осуществляется поиск информации, которая затем обрабатывается, осмысливается и представляется участниками проектной группы.

✓ *Четвертый этап* — подготовка конкретного «продукта», результата, готового к использованию (на уроке, в школе, в реальной жизни).

✓ *Пятый этап* — представление готового продукта (презентация, защита самого проекта).

На уроках исторического краеведения метод проектов активизирует развитие самостоятельной деятельности учащихся, что немаловажно при изучении родного края. При этом необходимо учитывать специфику выбранных тем-проектов. Особенность проектного метода в том, что после сбора материалов, вещественных доказательств и их анализа учащиеся на конечном этапе работы должны получить конкретные, «осязаемые» результаты, готовые к внедрению (выпуск фильма, презентации, компьютерного альбома, выставка работ, организация музейного уголка и др.).

Проектный метод ориентирован как на индивидуальную, так и на групповую самостоятельную деятельность учащихся. Главным аспектом проектной деятельности, который чаще всего вызывает трудности, является выбор темы проекта. Это могут быть темы, связанные с историей семьи, села, возникновением и развитием прикладного искусства малой родины и т. д. Итогом проектной деятельности учащихся должна стать защита проекта.

На уроках по родной истории можно использовать множество других образовательных методик и технологий для решения познавательных и воспитательных задач учебного курса.

Важный фактор стимулирования познавательной активности учащихся, формирования любви и уважения к родной земле — внеурочная работа по региональной (локальной) истории. Можно выделить наиболее оптимальные формы для

На уроках исторического краеведения метод проектов активизирует развитие самостоятельной деятельности учащихся, что немаловажно при изучении родного края.

включения учащихся во внеурочную деятельность — исследовательский проект, экскурсии, заочные путешествия, создание и просмотр кинофильмов, тематические вечера и др. Их проведение эффективно при условии четко продуманных действий (по подготовке и реализации плана, сценария, проекта). Включение ребят в различные виды внеурочной ра-

боты обогащает их личный опыт, способствует развитию интереса к различным видам деятельности и желания активно участвовать в них, сотрудничать друг с другом. В организации и проведении внеурочных мероприятий могут принимать участие не только педагоги и школьники, но и родители, а также представители других учреждений и организаций.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Гальперин, П. Я.* Лекции по психологии : учеб. пособие / П. Я. Гальперин. — М. : КДУ, 2007.
2. *Колесникова, М. Е.* Региональная история и историческое краеведение: соотношение понятий и опыт теоретической интерпретации / М. Е. Колесникова // Региональная история, локальная история, историческое краеведение: объект, предмет, методы изучения : сборник статей / сост., ред. : А. Е. Загребин, О. М. Мельникова. — Ижевск : Удмуртский университет, 2012. — С. 23—30.
3. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России : учебное издание / А. Я. Данилюк, А. М. Кондаков, В. А. Тишков. — М. : Просвещение, 2010.
4. Концепция нового учебно-методического комплекса по отечественной истории // URL: http://net-edu.ru/sites/default/files/file/sec4_st4.pdf.
5. *Кротт, И. И.* Краеведение, новая локальная история и регионалистика: к вопросу о предметных полномочиях основных направлений региональных исследований / И. И. Кротт // URL: <http://www.sibmuseum.ru/sites/default/files/news/krott.pdf>.
6. *Леонтьев, А. Н.* Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. — М. : Политиздат, 1975.
7. Примерные программы по учебным предметам. История. 5—9 классы. — М. : Просвещение, 2010.
8. Программа развития воспитательной компоненты в общеобразовательных учреждениях // URL: http://s1.vesely.ro.fcior.edu.ru/deiatelnost/vospit_rab/pr_vosp.pdf.
9. *Репина, Л. Н.* Историческая наука на рубеже XX—XXI вв.: социальные теории и историографическая практика / Л. Н. Репина. — М. : Кругъ, 2011.
10. Фундаментальное ядро содержания общего образования / под ред. В. В. Козлова, А. М. Кондакова. — М. : Просвещение, 2009.
11. *Шмаков, С. А.* Игры учащихся — феномен культуры / С. А. Шмаков. — М. : Новая школа, 2004.
12. *Шмидт, С. О.* Краеведение и региональная история в современной России / С. О. Шмидт // Методология региональных исторических исследований : материалы международного семинара, 19—20 июня 2000 г. — СПб., 2000. — С. 11—15.
13. Энциклопедия всемирных исторических имен, названий, событий // URL: <http://www.history-names.ru/index.shtml>.

**В 2015 году в издательском центре учебной и учебно-методической литературы
Нижегородского института развития образования вышло в свет издание:**

История Нижегородского края с древнейших времен до наших дней: Хрестоматия для учителя и учащихся основной школы / Сост.: Б. Л. Гинзбург, Э. С. Иткин, В. К. Романовский, Ф. А. Селезнев. 223 с.

Хрестоматия является частью УМК «История Нижегородского края с древнейших времен до наших дней». Она структурно и тематически связана с программой одноименного учебного курса.

Издание предназначено учителям истории и исторического краеведения, а также читателям, интересующимся историей родного края.



ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НУМИЗМАТИКИ И БОНИСТИКИ НА УРОКАХ ИСТОРИИ В ШКОЛАХ УРАЛА И СИБИРИ

М. М. ЧОРЕФ,
кандидат исторических наук,
научный сотрудник Научно-исследовательской лаборатории
региональных исторических исследований
НВГУ (Нижевартовск)
choref@yandex.ru

Статья посвящена вопросу актуализации получаемых на уроках исторических знаний. Удаленность регионов от культурных центров, а также редкость археологических памятников не позволяют привить обучающимся чувство сопричастности к историческому процессу. Целью исследования стала выработка механизма привлечения обучающихся к изучению истории в результате изучения памятников нумизматики и бонистики, который был успешно апробирован на уроках истории в школах Урала и Сибири.

Article is devoted to an important question — updating of the historical knowledge gained at lessons. Remoteness of regions from the cultural centers, and also a rarity of archaeological monuments, isn't allowed to impart trained feeling of participation in historical process. Development of the mechanism of attraction of the monuments of numismatics and notaphily which are trained to studying of history as a result of studying which was successfully approved at history lessons became a research objective in the schools of the Urals and Siberia.

Ключевые слова: *история, обучение, нумизматика, бонистика*

Key words: *history, training, numismatics, notaphily*

Не секрет, что мы с трудом усваиваем абстрактную информацию, особенно когда не уверены в ее дальнейшей востребованности. Если при изучении точных или технических наук можно абстрагироваться, то это немислимо на уроках истории, иначе она превращается в социологию. Изучение событий прошлого возможно лишь при полном погружении в их трактовки, при стремлении осмыслить и понять логику поведения наших предков, осознании объективности всего происходящего. Но на уроке, как правило, на это нет времени. Поэтому не стоит удивляться, что подав-

ляющее большинство учителей ограничивается изложением материала по учебнику и разбором вопросов в конце параграфа, не задумываясь о том, сохраняется, формируется или исчезает у их учеников мотивация к изучению их предмета. А задуматься об этом стоит.

Проблема в том, что значительная часть выпускников наших средних учебных заведений в лучшем случае помнят ключевые даты и важнейшие понятия, но не имеют ни малейшего представления о логике истории. Стоит ли в этом случае говорить о сформированности чувства осознанного патриотизма, о стремлении

к изучению истории своего государства и, собственно, о желании сохранить свои корни? Нам остается только констатировать факт, что свою задачу школьные учителя истории выполняют весьма посредственно.

Что же может быть этому причиной? Начнем с того, что учитель должен быть интересен ученикам, причем не только как личность — это субъективно, а как специалист в своей сфере. В результате ими будут востребованы как знания школьного курса, позволяющие успешно готовить к поступлению в вузы, так и владение материалом на исследовательском уровне.

Дело в том, что научные представления меняются быстро, и учитель обязан не только отслеживать эти новации, но и по мере сил участвовать в разработке новых концепций. В любом случае учащимся важно осознавать, что их преподаватель — специалист, причем такого уровня, которого они не смогут достигнуть и после завершения обучения в школе. Он должен быть авторитетным, иначе к его словам не будут прислушиваться. Преподаватель должен стать учителем в исходном, античном значении этого слова.

Мы отдаем себе отчет в том, что поставленная задача крайне трудна и, к сожалению, не всегда достижима. Но решить ее все же можно. Предлагаем школьным учителям поискать возможность добавить краски в образ, традиционно поддерживаемый ими на уроках, чтобы ученики к вам прислушивались, чтобы они увлекались вашим предметом, советуем заинтересовать их в себе как в состоявшемся ученом, специалисте. Понятно, что редкий учитель является энциклопедистом, готовым без подготовки выдать обоснованное суждение о причинах и технологии построения пирамид народами Мезоамерики, обсудить с учениками ход и итоги сражения при Каннах, а также объяснить им логику двухмасштаб-

ной системы цен в Советском Союзе. Да это и не требуется. Полагаем, что достаточно доказать ученикам актуальность исторических знаний и сделать их своим хобби.

Учитывая специфику предмета и потребности учащихся, это может быть со-

бирательство, которое свойственно многим школьникам. Но коллекционировать следует то, что позволит покончить с абстрагированностью школьных исторических

знаний, сделает их наглядными, предметными и актуальными. Это могут быть монеты или боны (бумажные денежные знаки). Причем учителю совсем необязательно коллекционировать сами артефакты. Куда интереснее накапливать сведения о них, читать современную научную литературу, изучать самостоятельно, участвовать в работе конференций, то есть делать все возможное для пополнения багажа исторических знаний.

Сразу же заметим, что это не наша идея и она отнюдь не нова. Ее реализовывали уже на заре Нового времени. Тогда изображения монет появились на страницах учебников. Речь идет о достаточно хорошо известных трудах «*Epitome du thresor des antiquitez...*» (1553 г.) Я. де Страда, Ж. Луве и Т. Гере, «*Description de la Limagne d'Auvergne en forme de dialogue...*» (1561 г.) Г. Симеони, А. Чапуиса и Г. Руиля, а также о фундаментальном исследовании великого французского энциклопедиста, основателя научной византистики Ш. дю Фресне дю Канжа — двухтомной «*Historia Bysantina duplici commentario illustrata*» (1680 г.). Нумизматический материал активно привлекался и для иллюстрирования античных исторических сочинений, таких как «*Gaji Suetonii Tranquilli Opera*» (1690 г.).

Неслучайно все эти исследования предназначались для учащихся элитных

Научные представления меняются быстро, и учитель обязан не только отслеживать эти новации, но и по мере сил участвовать в разработке новых концепций.

учебных заведений. Изображения монет не только украшали книги, но и делали процесс чтения значительно интереснее, привлекая таким образом читателя.

Та же тенденция наблюдалась в XVIII — начале XX века. Преподаватели не упускали возможности привлечь внимание учащихся путем демонстрации монет. В России директор Симферопольской мужской гимназии Г. И. Тимошевский провел в 1888 году учебную экскурсию по «пещерным» городам Крыма, в частности, на Мангуп, в ходе которой ученикам демонстрировались старинные монеты [1, с. 122]. Преподаватель немецкого языка О. Ф. Ретовский настолько серьезно погрузился в изучение нумизматики средневековых государств Причерноморья, что издал фундаментальные монографии по денежному делу Крымского ханства [11, с. 73—118, табл. I—IV; 12, с. 79—89, табл. V и др.] и Трапезундской империи [18], а также серию статей об эмиссиях генуэзской Каффы [9, с. 1—72, табл. I—VI; 10, с. 49—104, табл. I—III и др.].

После революции 1917 года ситуация кардинально изменилась. Во-первых, были закрыты элитные учебные заведения, в которых работали преподаватели-творцы. Дело в том, что советская школа до 1934 года не нуждалась в серьезном курсе истории, а позже он был стандартизирован с учетом концепций формационного подхода и классовой борьбы [14, с. 24—29]. Во-вторых, пропагандируемая тогда идея социального равенства не сочеталась с представлениями о собственности, в том числе на объекты коллекционирования. Это привело к пополнению научных собраний и изменило режим хранения артефактов, то есть они уже не осознавались населением как нечто осязаемое, доступное. В итоге наработки преподавателей прошлого стали уже неприменимы.

Изображения монет не только украшали книги, но и делали процесс чтения значительно интереснее, привлекая таким образом читателя.

Конечно, педагоги и ученые советского периода пытались найти новые подходы к решению проблемы популяризации исторических знаний с помощью нумизматики. Из-под их пера выходили работы, которые с полным основанием следует считать серьезными исследованиями, причем написанными простым, доходчивым языком. Речь идет о таких книгах, как «Русская монетная система» [13] И. Г. Спасского, «Наш рубль» [8] Н. Д. Мец, «Деньги» [2] Е. Г. Елизаветина, «Нумизматика в школе» [3] Э. И. Кучеренко и Д. И. Мошнягина, «Очерк о серебре» и «Очерк о золоте» М. М. Максимова [5; 7], а также о написанном им в соавторстве с М. Б. Горнунгом «Очерком о первой меди» [6]. Необходимо отметить и серию научно-популярных трудов авторитетнейшего советского нумизмата-ориенталиста Г. А. Федорова-Давыдова: «Курганы, идолы, монеты», «Монеты рассказывают» и «Монеты — свидетели прошлого: Популярная нумизматика» [15; 16; 17], а также серию его статей в журнале «Советский музей» за 1986—1987 годы.

Однако все эти труды предназначались уже не ученику, а учителю, которому было предоставлено монопольное право на принятие решения о целесообразности использования нумизматического материала на уроках. Это делалось с расчетом на знания, полученные им в вузе в результате изучения вспомогательных исторических дисциплин, но для их преподавания не были подготовлены кадры специалистов. Крайне мало их и сейчас. К сожалению, студенты немногих вузов могут контактировать с исследователями высочайшего уровня, такими как М. Г. Абрамзон, А. Л. Пономарев, С. Ю. Сапрыкин и Н. А. Фролова, и имеют возможность приобщиться к научной нумизматике. Все изучают ее только теоретически и поэтому не могут воспользоваться наработками педагогов XVI — начала XX века и открытиями ученых современности.

Полагаем, что выход из этой ситуации имеется. Может быть, и не стоит современному учителю истории знать о денежном деле древнегреческих государств на исследовательском уровне, если он живет, например, в Сибири, где античные артефакты не встречаются. Ведь популяризаторы нумизматики, жившие в конце XIX — начале XX века, исследовали те памятники, которые находили в регионах своего проживания. Можно использовать их наработки, но уже на современном этапе. То есть не следует готовить в вузах учителей с энциклопедическими знаниями по нумизматике. Считаем, что вполне достаточно в рамках изучения курсов локальной истории привить студентам интерес к исследованию местных платежных средств, которые в свою очередь позволяют иллюстрировать на уроках, на первый взгляд, не самые актуальные для учащихся периоды истории.

Попытаемся обосновать данный тезис на материале нашего региона. Сразу же заметим, что он определенно беден находками античных и средневековых монет. Зато регулярно встречаются деньги российского чекана и подражания им. Так, в 2013 году ученица школы № 15 О. О. Сураева под руководством своего учителя И. Н. Гудимовой атрибутировала довольно редкую подделку пятака времен Екатерины II (1762—1796). Детальное и, можно уверенно сказать, профессионально проведенное ими исследование (был проведен штемпельный анализ, рассмотрены физические характеристики, в том числе установлен состав монетного сплава) дало возможность не только проиллюстрировать ситуацию в регионе, сложившуюся во время правления императрицы Екатерины II, но и позволило привлечь внимание учащихся к этой проблеме.

Допускаем, что есть все основания больше не обнаружить артефактов подобного рода, и в этом случае следует активно иллюстрировать учебный материал

изображениями тех денежных знаков, которые распространены в нашем регионе, в том числе ординарных монет, уже изъятых из обращения. Важно придерживаться принципов научности и историчности, то есть стараться привлекать те материалы, в атрибуции которых не возникает сомнений.

Кроме того, излагая историю Гражданской войны в России, было бы целесообразно рассказать ученикам о бонах Сибирского временного правительства, Директории, властей Урала и А. В. Колчака, а также Дальневосточной республики (ДВР) и РСФСР. При этом можно рассказать о причинах, побудивших власти ввести эти денежные знаки в обращение, и их последующего изъятия. Дело в том, что боны, выпускавшиеся в тот период огромными сериями, сохранились в большом количестве и, следовательно, оказались доступными для коллекционирования. Учитель же, владея навыками их атрибуции, не только сможет привлечь внимание учащихся к истории, но и привьет им навыки научного исследования.

Заметим, что предлагаемая нами методика обучения вписывается в рамки прогрессивной модели. Только мы, акцентируя внимание на памятниках нумизматики и бонистики, тем самым делаем упор на изучение истории быта.

Мы отдаем себе отчет в том, что поставленная задача сложна. Дело в том, что значительная часть подобных выпусков до сих пор или не выявлена, или еще находится в процессе изучения. Речь идет не об уникальных подражаниях вроде реплики екатерининского пятака, а о так называемых «частных деньгах» и о всевозможных суррогатах, эмитировавшихся как в первые годы советской власти, так и в 1980—1990-х годах. Но позволим себе заметить, что мы это уже делаем, причем не первый год. Было установле-

Важно придерживаться принципов научности и историчности, то есть стараться привлекать те материалы, в атрибуции которых не возникает сомнений.

но, что ученики хорошо запоминают сведения об исторических процессах, если им демонстрируют интересные и занимательные иллюстрации. Кроме того, демонстрация изображений относительно новых бон оказалась крайне перспективной. С методической точки зрения, они значительно интереснее, так как их изучение проще, а полученные результаты можно уточнить у современников событий. К примеру, излагая материал о ситуации в России во время правления Б. Н. Ельцина, целесообразно рассказать о деньгах предприятий: талонах «Юганск-нефтегаза», эмитировавшихся в долларах США, рублевых «платежных средствах» Правительства Хакасии, «соплах» Благовещенска, а также о «единицах» Березовской ГРЭС [4].

Поиск информации о бонах не только вызовет интерес учащихся к проблеме, позволит им самостоятельно изучить ма-

териал, но и побудит к самостоятельному исследованию.

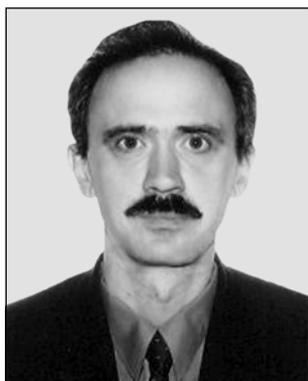
Считаем, что учителям истории, работающим в наших регионах, было бы целесообразно привлекать в качестве иллюстраций изображения тех денежных знаков, которые могут быть доступными для учеников. Полагаем, что привлечение этих материалов позволит задействовать активные методы обучения истории — проблемные, поисково-конструктивные и исследовательско-творческие.

Если удастся заинтересовать учащихся атрибутами платежных средств, то они не только смогут наилучшим образом изложить материал, сделают его не абстрактным, а вполне конкретным и, следовательно, запоминаемым, но и в дальнейшем интересоваться как изучаемым предметом, так и историей Отечества, что и является нашей основной задачей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вторая учебная экскурсия Симферопольской мужской гимназии в Бахчисарай / сост. А. Н. Попов. — Симферополь : Таврич. губерн. типография, 1888.
2. *Елизаветин, Г. В.* Деньги / Г. В. Елизаветин. — М. : Детгиз, 1963.
3. *Кучеренко, Э. И.* Нумизматика в школе / Э. И. Кучеренко, Д. И. Мошнягин. — М. : Просвещение, 1968.
4. Либертарианский рай: эрзац-деньги СССР и России // URL: <http://tfolk.ru/?p=9273>.
5. *Максимов, М. М.* Очерк о золоте / М. М. Максимов. — М. : Недра, 1977.
6. *Максимов, М. М.* Очерк о первой меди / М. М. Максимов, М. Б. Горнунг. — М. : Недра, 1976.
7. *Максимов, М. М.* Очерк о серебре / М. М. Максимов. — М. : Недра, 1974.
8. *Мец, Н. Д.* Наш рубль / Н. Д. Мец. — М. : Соцэжгиз, 1960.
9. *Ретовский, О.* Генуэзско-татарские монеты / О. Ретовский // Известия Императорской археологической комиссии. — 1906. — № 18. — С. 1—72, табл. I—VI.
10. *Ретовский, О.* Генуэзско-татарские монеты города Каффы / О. Ретовский // Известия Таврической ученой архивной комиссии. — 1897. — № 27. — С. 49—104. — Табл. I—III.
11. *Ретовский, О.* К нумизматике Гиреев (с 4-мя таблицами) / О. Ретовский // Известия Таврической ученой архивной комиссии. — 1893. — № 18. — С. 73—118. — Табл. I—IV.
12. *Ретовский, О.* К нумизматике Гиреев. V. Монеты Менгли-Гирея I. Первое дополнение (с рисунком) / О. Ретовский // Известия Таврической ученой архивной комиссии. — 1893. № 19. — С. 79—89. — Табл. V.
13. *Спаский, И. Г.* Русская монетная система / И. Г. Спаский. — М. : Учпедгиз, 1960.
14. *Студеникин, М. Т.* Методика преподавания истории в школе / М. Т. Студеникин. — М. : Владос, 2000. — С. 24—29.

15. Федоров-Давыдов, Г. А. Курганы, идолы, монеты / Г. А. Федоров-Давыдов. — М. : Наука, 1968.
16. Федоров-Давыдов, Г. А. Монеты — свидетели прошлого: Популярная нумизматика / Г. А. Федоров-Давыдов. — М. : Изд-во МГУ, 1985.
17. Федоров-Давыдов, Г. А. Монеты рассказывают / Г. А. Федоров-Давыдов. — М. : Педагогика, 1981.
18. Retowski, O. Die Münzen des Komnenen von Trapezunt / O. Retowski. — М. : Synodal Buchdruckerei, 1910.



ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБРАЗОВАНИЯ В ГЛОБАЛЬНОЙ ИНФОРМАЦИОННОЙ СЕТИ НА УРОКАХ ИСТОРИИ

М. В. ФУРСОВ,
учитель истории и обществознания
гимназии № 50 Н. Новгорода
fursovm@yandex.ru

В данной статье излагается опыт работы автора, учителя истории, в решении деятельностно-ценностных задач на уроках истории по технологии образования в глобальной информационной сети (ТОГИС). Данная технология позволяет активнее и с большей пользой использовать информационные источники интернета на уроках истории, решать задачи воспитательного характера, обеспечивает личностное восприятие учащимися предметного материала. В статье содержится вариант деятельностно-ценностной задачи по данной технологии.

The author of the article describes his experience as a teacher of history in the solution of activity and valuable tasks at history lessons using the technology of education in a global information network (TOGIS). This technology allows to use the information sources of the Internet at history lessons more actively and usefully, to solve problems of educational character, provides personal perception with pupils of subject material). The article contains the option of an activity and valuable task of this tech

Ключевые слова: *ТОГИС, деятельностно-ценностные задачи, эвристические, проблемные, модельные, проектные методы обучения, культурный образец, информационная культура личности, деятельностный подход*

Key words: *TOGIS, activity-valuable tasks, heuristic, problem, modeling, project methods of education, a cultural model, personal information culture, activity approachology*

Интернет как образовательный ресурс уже давно вошел в практику современного урока. Автора, как учителя с большим стажем работы, давно волновал вопрос о том, каким обра-

зом не просто использовать интернет в качестве источника информации, а вплести его в канву урока, причем именно как основной ресурс тех учебно-образовательных и воспитательных задач, кото-

рые на нем решаются. В этой связи технология, предложенная В. В. Гузеевым, представляется весьма интересной, потому что дает деятельностно-ценностную основу задачам, решаемым на уроке. Активная деятельность учащихся, использующих современные, понятные им образовательные ресурсы, расширение ими представлений о возможностях интернета и вместе с тем ценностная основа, имеющая важное воспитательное значение, — вот те положительные стороны, которые увидел автор в данной технологии.

В нашей практике основой подобных уроков является либо блок уроков одной темы, либо урок обобщения. Применение технологии возможно в любом классе, но лучше — в старших классах. Это важно из-за нехватки часов на изучение истории в старшем звене, а применение подобной технологии позволяет сэкономить время за счет самостоятельной работы учащихся.

Преобладающими *методами обучения* становятся эвристический, проблемный, модельный; преобладающими *организационными формами обучения* — практикум, семинар-практикум, семинар; типовыми *средствами обучения* — информационные и коммуникационные сети компьютеров. Кроме того, учащимся предлагается поработать с историческими документами.

Также на уроке возможна защита проекта.

Применение данной технологии способствует привитию навыков научного исследования, организации эффективного поиска необходимой информации с использова-

нием современных компьютерных и телекоммуникационных средств. Учащиеся совместно работают над поставленной задачей, предлагая свои способы ее решения, а также могут сравнить свое решение с имеющимися культурными образцами.

По оценке В. В. Гузеева, «обучение с использованием ТОГИС в большой сте-

пени способствует становлению ценностных ориентаций обучаемых, формированию информационной культуры личности» [3]. Хочется отметить, что варианты решения проблемно-исследовательских задач часто превращаются в индивидуальные исследовательские траектории, написание интересных исследований.

Представляется, что использование данной технологии полностью соответствует содержанию и идеям ФГОС, ставящим в основу обучения деятельностные и воспитательные задачи.

Важным является то, что изменяется положение учителя на уроке. Прежде он просто передавал готовую информацию, а теперь он становится менеджером процесса урока, а также экспертом проводимой учащимися работы. Сейчас автор данной статьи работает над созданием системы подобных уроков. Это важно, так как, в оценке В. В. Гузеева, «целесообразно подобранная система деятельностно-ценностных задач обеспечивает индивидуальное профессиональное развитие слушателей в открытом информационном пространстве, поддерживает навыки взаимодействия с окружающим миром, укрепляет систему личностных ценностей, значимых как для профессионального сообщества, так и для социума в целом» [4]. Имеется в виду и личностный рост самого педагога.

Применение ТОГИС возможно как в гимназиях, так и в общеобразовательных школах.

Ниже предлагаются практические примеры использования данной технологии и комментариев к ним.

После изучения определенной темы учащимся можно предложить подумать над тем, какие общие и проблемные вопросы стоит еще обсудить на обобщающем уроке. Однако сам обобщающий урок формирует новые знания, представления, навыки, а не только закрепляет имеющиеся знания и умения. В этом и состоит особенность технологии, в которой прежде всего важны способы деятельности.

Важным является то, что изменяется положение учителя на уроке. Прежде он просто передавал готовую информацию, а теперь он становится менеджером процесса урока, а также экспертом проводимой учащимися работы.

Учащиеся работают, объединившись в группы. Участники группы должны быть самостоятельны в постановке и решении тех задач, которые возникают в ходе работы.

Применяя ТОГИС, важно учитывать также и временные границы. Оптимальнее, чтобы это было два урока без перерыва в старших классах и один урок в среднем звене. При этом не стоит бояться того, что какая-то группа не выполнила поставленные задачи. Это как раз и станет их индивидуальной траекторией в решении задачи.

Организационная форма такого урока — семинар-практикум.

Пример предлагаемой ниже задачи ставится как ключевой вопрос к одной из тем и содержит необходимый комментарий.

Задача: «*Кузьма Минин — герой нижегородец. Каков был его вклад в организацию Нижегородского ополчения и освобождение Москвы в 1612 году?*»

Текст задачи: «*О подвиге Минина и Пожарского известно всем. Эти имена справедливо связываются, прежде всего, с освобождением Москвы от иностранных интервентов II-м ополчением в 1612 году. В чем же состоят заслуги именно Минина? Какова была его роль в ополчении?*»

Возможные информационные источники:

✓ <http://www.portal-slovo.ru/events/38505.php>.

✓ <http://nnov.ec>.

✓ <http://www.mosjour.ru>.

✓ <http://nnov.ec/>.

✓ <http://r3t.ru>.

✓ *Гацисский, А.* Нижегородский летописец / А. Гацисский. — Н. Новгород, 2001.

✓ *Пудалов, Б. М.* Хроника действий ополчения под руководством К. Минина и Д. М. Пожарского (1611—1612) / Б. М. Пудалов // Записки краеведов. — Н. Новгород, 2008.

✓ *Пудалов, Б. М.* «Смутное время» в Нижегородском Поволжье в 1605—1612 гг. / Б. М. Пудалов. — Н. Новгород : Книги, 2012.

✓ *Смирнов, Д. Н.* Очерки жизни и быта нижегородцев XVII—XVIII веков / Д. Н. Смирнов. — Н. Новгород, 1995.

✓ *Филатов, Н. Ф.* Подвиг во имя России. Козьма Минин и Дмитрий Пожарский / Н. Ф. Филатов. — Н. Новгород, 1996.

✓ *Филатов, Н. Ф.*

Полководец Дмитрий Пожарский / Н. Ф. Филатов // Три века Макарьевско-Нижегородской ярмарки. — Н. Новгород, 2003.

✓ *Филатов, Н. Ф.*

Выборный всея земли Козьма Минин / Н. Ф. Филатов // Три века Макарьевско-Нижегородской ярмарки. — Н. Новгород, 2003.

✓ *Храмцовский, Н. И.* Краткий очерк истории и описание Нижнего Новгорода / Н. И. Храмцовский. — Н. Новгород, 2005.

Культурные образцы для сопоставления:

✓ *О призыве Минина организовать ополчение и помочь Москве.* «В это время и выступил в земской избе Нижнего Новгорода перед согражданами Козьма Минин: “О, братие и друзи, вси нижегородскии народы! Что, сотворим ныне, видящее Московское государство в велицем разорении?.. призовем себе в Нижнем Нове граде храбрых и мужественных воин Московскаго государства, доверных дворян града Смоленска, ныне бо они близь града нашего, в арзамастех местех”. Нижегородцы единодушно поддержали призыв К. Минина. В качестве предводителя ополчения было решено пригласить Д. М. Пожарского. К нему отправили представительную депутацию именитых нижегородцев. Полководец согласился принять военное руководство ополчением. Но потребовал: “быть с ним у такова велика дела и казну збирати Козьме Минину”» (*Филатов Н. Ф.* «Смута» и Нижний Новгород // Нижегородский край: Факты, события, люди. Н. Новгород, 1994).

✓ *О приглашении Мининим в Нижегородское ополчение смоленского вой-*

Учащиеся работают, объединившись в группы. Участники группы должны быть самостоятельны в постановке и решении тех задач, которые возникают в ходе работы.

ска. «Скоро появились у нижегородцев помощники. Жители Смоленска после взятия его Сигизмундом, не желая подчиняться власти поляков, которых ненавидели, ушли в Калугу; туда же явились дорогобужане и вязмичи, отсюда они пошли под Москву и у стоявших там воевод просили себе убежища. Начальники отослали дорогобужан и вязмичей в Ярополч, но Заруцкий написал своим казакам, чтоб они прогнали несчастных пришельцев из убежища их. Смоляне были счастливее: их послали в Арзамас и не тревожили. Теперь они прислали в Нижний Новгород своих выборных просить, чтобы нижегородцы приняли их в составлявшееся ополчение» (Храмцовский Н. И. Краткий очерк истории и описание Нижнего Новгорода. Н. Новгород, 2005).

✓ *О сборе средств на ополчение.* «В последующие месяцы было проведено несколько сборов: собирали и пятую, и третью деньгу. Изрядную помощь ополчению оказали торговые люди. Можно сказать, что впервые наиболее явно выказало свою щедрость нижегородское купечество, выложив из кошны значительную сумму и согласившись на повышение таможенных пошлин» (Шамшуринов В. А. Герои смутного времени // Наш край. Н. Новгород, 2002).

✓ *О плате участникам ополчения.* «Каждый записавшийся в ополчение получал годовое жалование в сумме 15 рублей, а затем ополченцы разбивались “по статьям” и в зависимости от них дополнительно

получали: дворянин еще 15 рублей, опытный стрелец или пушкарь — 10 рублей, новобранец — 5 рублей. Таких огромных по тем временам сумм военные люди никогда прежде не получали, поэтому в Нижний Новгород сразу же устремились служилые люди из самых отдаленных земель» (Филатов Н. Ф. «Смута» и Нижний Новгород // Нижегородский край: Факты, события, люди. Н. Новгород, 1994).

✓ *О роли Минина в решающей атаке на войско Ходкевича.* «Минин “неискусен воинским стремлением, но смел дерзновением”, неожиданно подошел к Пожарскому и стал просить у него ратной силы, чтобы ударить на поляков. “Бери, кого хочешь”, — отвечал Пожарский. Минин взял три сотни воинов и во главе их смело ударил на стоявшие у Крымского брода конную и пешую сотни литовского гетмана Ходкевича (он только что подошел с воинским подкреплением для осажденных). Воины Ходкевича, застигнутые врасплох, кинулись врассыпную, дав друг друга. Видя такую удачу, остальные русские ополченцы, засевшие в ямах и канавах, оставили засаду и кинулись, в свою очередь, на бегущих поляков. Гетман потерял до 500 человек и отступил к Донскому монастырю. Наутро он совсем ушел из Москвы. Спустя некоторое время сдалась последняя группа поляков, отсиживавшаяся в Кремле, и 26 октября 1612 года Москва и вся народная Русь праздновали полное освобождение от интервентов» (Смирнов Д. Н. Очерки жизни и быта нижегородцев XVII—XVIII веков. Горький, 1978).

Некоторые суждения, которые помогут ответить на вопросы:

✓ Минин сыграл важнейшую роль в Нижегородском ополчении. Он стал организатором сбора чрезвычайного налога на ополчение.

✓ От него исходила инициатива приглашения в качестве основы для ополчения смоленского и вяземского войска.

✓ Высокая оплата участникам ополчения позволила Минину привлечь в него немалые силы.

✓ Минин способствовал патриотическому подъему среди нижегородцев.

✓ Он получил поддержку нижегородцев. Ряд историков считает, что инициатива выбора Минина исходила от Пожарского.

✓ Решающую роль в освобождении Москвы сыграла атака конных сотен во главе с Мининым против войск польского гетмана Ходкевича.

«Минин “неискусен воинским стремлением, но смел дерзновением”, неожиданно подошел к Пожарскому и стал просить у него ратной силы, чтобы ударить на поляков. “Бери, кого хочешь”, — отвечал Пожарский.

Учитель предлагает учащимся текст задачи и напоминает им порядок работы:

- ✓ Выделить ключевые слова для информационного поиска.
- ✓ Собрать необходимую информацию.
- ✓ Обсудить и проанализировать собранную информацию.
- ✓ Сделать выводы.
- ✓ Сравнить выводы с источниками.

Учащимся можно предложить уже известные информационные источники, но опыт автора показывает, что школьники сами неплохо ориентируются в пространстве интернета и находят данные источники, поэтому можно предложить лишь некоторые ключевые слова для информационного поиска, однако и их учащиеся успешно находят исходя из текста задачи и знаний по теме.

Также ребятам можно предложить тексты документов. Главное, чтобы они не содержали ответ на поставленный вопрос.

Это могут быть адаптированные тексты или просто книги (все зависит от временных возможностей урока). Учащиеся внутри группы сами определяют, кто из них будет работать с документами, а кто с источниками из интернета. Затем они объединяют свои усилия и готовят общий ответ на поставленный вопрос.

Учителю важно отслеживать время на каждом этапе урока и вовремя переходить от этапа к этапу. Собственно дальше урок состоит из двух этапов. Сначала учащиеся после работы с информационными источниками докладывают о результатах, то есть делают необходимые выводы по данной задаче. Важно, чтобы учащиеся получили одну общую задачу, а не отдельные для групп. Затем группам предлагаются культурные образцы (ни в коем случае нельзя давать их заранее). В данном контексте это мнения известных историков по этому вопросу. Учащиеся сравнивают свои выводы с выводами историков и формулируют окончательную позицию группы. Она может

не измениться, а может измениться полностью или частично. Урок не предполагает оценки, поскольку деятельностно-ценностный рост трудно оценить, но опыт показывает, что учащиеся и сами не спрашивают оценок после урока.

Деятельность преподавателя в ТОГИС, в оценке В. В. Гузеева, состоит из нескольких составных частей:

- ✓ подготовка ресурсного обеспечения (список планируемых результатов, задачник и перечень информационных источников, культурные образцы);

- ✓ проектирование последовательности процедур и организационной структуры блока уроков;

- ✓ управление познавательной и оценочной деятельностью обучающихся и экспертиза решений задач;

- ✓ анализ процесса и его результатов, выделение позитивного опыта и корректировка блока уроков.

Плюсы данной технологии нам видятся в следующем:

- ✓ решаются ценностные задачи предмета, которые действительно интересны учащимся;

- ✓ через данные ценностные задачи учитель может решать необходимые воспитательные задачи урока;

- ✓ работа учащихся носит деятельностный характер, работа с информационными источниками, с информацией (одна из задач ФГОС нового поколения) является здесь основной и носит свободный характер;

- ✓ учитель прививает навыки и ценности совместного труда;

- ✓ совершенствуются умения организовывать, планировать и решать возникающие задачи, проводить рефлексию, коллективный анализ результатов. Слушатели черпают вдохновение в самой познавательной деятельности, вдумчиво выбирают оптимальные стратегии для ре-

Урок не предполагает оценки, поскольку деятельностно-ценностный рост трудно оценить, но опыт показывает, что учащиеся и сами не спрашивают оценок после урока.

шения задач и склонны к сотрудничеству, совместной деятельности (В. В. Гузеев);

✓ дополнительный результат — развитие умение свободно работать с информацией. По закону парадоксальных интенций

Франкла — Куринского, хорошие предметные знания в изучаемой области — побочный результат непроизвольного запоминания вследствие упорной работы над решением задач, многократных споров и обсуждений, защиты своей позиции.

ЛИТЕРАТУРА _____

1. *Гузеев, В. В.* Теория и практика интегральной образовательной технологии / В. В. Гузеев. — М. : Народное образование, 2001.
2. *Гузеев, В. В.* Эффективные образовательные технологии: Интегральная и ТОГИС / В. В. Гузеев. — М. : НИИ школьных технологий, 2006.
3. <http://yaguo.ru:8080/togis/togis/togis/%D2%CE%C3%C8%D1-2010.pdf>.
4. <http://www.gouzeev.ru/shell/togis-pk.pdf>.



ЭТНИЧЕСКИЕ, СОЦИАЛЬНЫЕ И СЕМЕЙНЫЕ УСТАНОВКИ КАК ОСНОВА ГРАЖДАНСКОЙ ПОЗИЦИИ СТАРШЕКЛАССНИКА

Е. Н. ВАСИЛЬЕВА,
кандидат психологических наук,
доцент кафедры организационной психологии
НИУ ВШЭ — Нижний Новгород
vayulena@yandex.ru

В статье рассматривается специфика этнических, социальных (толерантность) и семейных установок юношей 16—17 лет — представителей различных конфессий. Автор анализирует сочетание данных установок как основу для формирования осознанной гражданской позиции и толерантности у учащихся в процессе школьного обучения. В результате анализа полученных данных были определены характерные особенности этнической идентичности, специфика образа своей будущей семейной роли и уровень толерантности у представителей трех различных групп (православие, ислам, атеизм). Представленный в исследовании диагностический комплекс может быть использован в качестве инструментария при составлении учебно-методических комплексов общественнонаучных дисциплин.

The article deals with the specifics of ethnic, social (tolerance) and family attitudes of 16—17 years old young men, representatives of various faiths. The author considers the combination of these options as the basis for the formation of a conscious citizenship and tolerance among pupils in the school. The analysis of the data identified the characteristics of ethnic identity, the specifics of their own future family roles and the level of tolerance

among representatives of the three different groups (Orthodoxy, Islam, atheism). Diagnostic system, introduced in this study can be used as a tool in the preparation of instructional systems of social science disciplines.

Ключевые слова: *гражданская позиция, этническая идентичность, национализм, толерантность, социальные семейные роли*

Key words: *citizenship, ethnic identity, nationalism, tolerance, social family roles*

Современное психологическое состояние российского общества представители различных отраслей общественно-гуманитарных наук (социологии, психологии, политологии и т. д.) называют кризисным, поскольку оно обладает такими характерными чертами, как:

- ✓ массовое чувство социальной несправедливости и незащищенности, неуверенности в завтрашнем дне;

- ✓ утрата смысла жизни и жизненных перспектив;

- ✓ распространенность тревожности, депрессий, страхов;

- ✓ повышенная агрессивность;

- ✓ нравственная деградация;

- ✓ криминализация массового сознания;

- ✓ кризис идентичности;

- ✓ конфликт поколений;

- ✓ понимание свободы как вседозволенности и т. п.

Этот процесс может сопровождаться усилением проявлений в массовом сознании различных предрассудков и страхов (ксенофобия, этнофобия) приводящих к росту национализма, дискриминации и связанной с ними нетерпимости. В связи с чем в условиях роста социального разнообразия российского общества существует опасная тенденция нарастания межэтнической, межконфессиональной, социально-экономической, межпоколенной и политической нетерпимости.

По мнению А. И. Кравченко [4], проблема развития толерантного сознания подрастающего поколения становится одной из приоритетных целей современной образовательной среды. В свете этого положения проектирование образовательного процесса, на наш взгляд, должно

обязательно включать конкретные задачи по воспитанию патриотизма, формированию осознанной гражданской позиции и толерантности учащихся, которые могут решаться на уроках общественно-научных дисциплин. Гражданская позиция — это осознанное участие человека в жизни общества, отражающее его сознательные реальные действия (поступки) в отношении к окружающему в личном и общественном плане, которые направлены на реализацию общественных ценностей при разумном соотношении личностных и общественных интересов. На наш взгляд, этнические, социальные (толерантность) и семейные установки являются одними из основополагающих факторов формирования гражданской позиции учащихся.

Этнические установки напрямую связаны с типом этнической идентичности, которая рассматривается не только как принятие определенных групповых представлений, готовность к сходному образу мыслей и разделению этнических чувств. Это также построение системы отношений и действий в различных этноконтактных ситуациях. Таким образом, субъект определяет свое место в многонациональном обществе и усваивает способы поведения внутри и вне своей группы. Чем больше членов этнической группы разделяют общую идентичность, тем больше вероятность совместных действий в ее защиту.

Как считает Г. У. Солдатова, устойчивость идентичности и ее позитивность —

Этнические, социальные (толерантность) и семейные установки являются одними из основополагающих факторов формирования гражданской позиции учащихся.

центральные моменты для ощущения группой психологической безопасности и стабильности. Индивиды стремятся повышать свою позитивную идентичность и защищать ее. В эпоху радикальных социальных преобразований рост этнической идентичности может привести к социальной нестабильности, поэтому особенно важно целенаправленно создавать условия для адекватного формирования этнической идентичности молодежи. Степень этнической толерантности можно оценить на основе следующих критериев: уровень негативизма в отношении к собственной и другим группам; уровень порога эмоционального реагирования на иноэтническое окружение; степень выраженности агрессивных и враждебных реакций по отношению к другим группам [5].

В международной Декларации принципов толерантности (ст. 1) сформулировано понятие толерантности как «уважение, принятие и правильное понимание богатого многообразия культур нашего мира, наших форм самовыражения и способов проявлений человеческой индивидуальности» [3]. Одним из факторов, способствующих формированию толерантности, является усвоение человеком социально значимых норм и правил поведения, которые созданы в ходе исторического развития человека и способствуют его гармоничному и равномерному прогрессу.

Другим фактором формирования толерантной личности считают стремление человека к самосознанию, расширение его кругозора,

формирование мировоззренческой позиции. Эти качества укрепляют представления человека о самом себе. Рассматривая факторы, обуславливающие наличие разнообразных видов толерантности, стоит уделить внимание *уровням* толерантности:

✓ *цивилизационный* — отсутствие насилия в контактах различных культур и цивилизаций;

✓ *международный* — условия сотрудничества и мирного сосуществования государств вне зависимости от их величины, экономического развития, этнической и религиозной принадлежности их населения;

✓ *этнический* — терпимость к чужому образу жизни, чужим обычаям, традициям, нравам, мнениям и идеям;

✓ *социальный* — партнерское взаимодействие между различными социальными группами общества, его властными структурами, когда признаются необходимость такого сотрудничества и уважение позиций сторон;

✓ *индивидуальный* — уважение к другой личности, понимание того, что существуют взгляды, отличные от собственных.

По мнению Л. Ф. Анн, при исследовании толерантности старшеклассников наиболее подходят этнический, социальный и индивидуальный уровни толерантности [1].

Еще одной категорией установок подрастающего поколения, на основе которых формируется гражданская позиция личности, являются, на наш взгляд, установки в отношении будущей семейной жизни. Институт брака и семьи в настоящее время также переживает сложный период своего развития. Трансформация общественных ценностей привела к существенным изменениям потребностей людей в исполнении ими социальных функций и ролей, снижению потребности в создании семьи, рождении детей. Согласно последним данным ВЦИОМ, 93 % россиян больше всего в жизни хотели бы создать счастливую семью, а вот семейным счастьем могут похвастаться только 68 %. Образ будущей семейной роли рассматривается нами как результат отражения в сознании субъекта некоторой модели поведения человека в семье, в структуре семейных отношений, направленной на выполнение определенных функций

Трансформация общественных ценностей привела к существенным изменениям потребностей людей в исполнении ими социальных функций и ролей, снижению потребности в создании семьи, рождении детей.

нальных задач (обязанностей) по обеспечению целостности, устойчивости и адаптивности семьи [2]. Образы, сформированные в юности, чаще всего реализуются в реальной ситуации семейной жизни. Именно поэтому от того, как представляет себе свой «ролевой репертуар» юноша или девушка, зависят благополучие их семейной жизни, отношение к семейным законам, нормам, правилам, ценностям и традициям, что, в свою очередь, отражается на характере их гражданской позиции.

Цель нашего исследования — выявление различий в этнических, социальных и семейных установках учащихся 11-х классов — представителей разных конфессий. Для достижения поставленной цели нами был сформирован психодиагностический комплекс, включающий в себя: опросник «Типы этнической идентичности» Г. У. Солдатовой [5], методику «Социальные семейные роли» (вариант «Мои будущие семейные роли») Е. Н. Васильевой, А. В. Орлова [2], методику А. В. Орлова «Субъективная шкала толерантности» (СШТ). Опросник СШТ включает в

себя две шкалы: шкалу сближения (ШС) (анкета 1) и шкалу терпимости (ШТ) (анкета 2). Респондент должен указать свою позицию сближения / отторжения (анкета 1) и терпимости / нетерпимости (анкета 2) к условным лицам: «Знакомый», «Незнакомый», «Друг», «Враг», «Сверстник моего пола», «Сверстник противоположного пола», «Сверстник, исповедующий другую религию», «Сверстник другой национальности и культуры». На основании выбора, сделанного респондентом, определяется уровень его толерантности к тому или иному «условному лицу».

Для проведения исследования были сформированы три группы старшеклассников (юноши) 16—17 лет в количестве 64 человек, открыто выражающие свои убеждения (мусульмане — 20 человек, православные — 21 человек, атеисты — 23 человека) и добровольно согласившиеся участвовать в исследовании.

На первом этапе исследования был проведен сравнительный анализ этнических установок в группах респондентов по методике «Типы этнической идентичности» Г. У. Солдатовой.

Таблица 1

Различия по типам этнических установок у респондентов трех групп*

Вид этноидентичности	Исповедующие ислам (20 чел.)		Исповедующие православие (21 чел.)		Атеисты (23 чел.)	
	Среднее	Стд. отклонение	Среднее	Стд. отклонение	Среднее	Стд. отклонение
Позитивная этническая идентичность	9,43 ³	1,26	10,72 ³	1,79	6,72 ^{1,2}	1,9
Этническая индифферентность	16,92 ²	2,85	14,34 ¹	2,69	15,1	2,47
Этнонигилизм	21,3	2,35	20,17	1,83	21,81	2,32
Этноэгоизм	18,1 ²	4,31	14,8 ^{1,3}	2,2	18,19 ²	1,89
Этноизоляция	17,81 ³	4,44	17,07 ³	2,17	21,34 ^{1,2}	3,14
Национальный фанатизм	15,9 ^{2,3}	2,85	12,93 ^{1,3}	1,92	18,93 ^{1,2}	2,21

В целом можно отметить, что этнические установки всех групп старшеклассников выражены в средней степени и

соответствуют статистической норме. Достоверные отличия наблюдаются по таким критериям, как «позитивная этни-

* Здесь и далее в таблицах надстрочным индексом обозначены номера групп, с которыми имеются достоверные отличия (при $p < 0,05$).

ческая идентичность» или «этническая идентичность по типу нормы», которая характеризуется высокой толерантностью и готовностью к межэтническим контактам. При этом такому человеку свойственно естественное предпочтение собственных этнокультурных ценностей. В нашем случае у юношей, исповедующих ислам и православие, достоверно выше ($p < 0,05$) идентичность по типу нормы по сравнению с атеистами. По показателю «этническая индифферентность» также можно наблюдать достоверные различия, причем у мусульман он выше, чем у православных.

Этническая индифферентность — это идеология гражданина мира. Выявленные различия можно объяснить тем, что респонденты-мусульмане живут на территории, которая не является их этнической территорией, поэтому и проявляют индифферентность.

У юношей-атеистов по сравнению с юношами-мусульманами и юношами-православными достоверно выше показатель этноизоляционизма, что может свидетельствовать о более выраженном этниче-

ском неприятии других. Этноизоляционизм — это убежденность в превосходстве своего народа, в признании необходимости «очищения» национальной культуры. У атеистов данный показатель находится в пределах нормы, но тем не менее он достоверно выше, чем у мусульман и православных. Показатель национального фанатизма также оказался выше у атеистов, чем у представителей других групп, однако и он не выходит за пределы статистической нормы.

На втором этапе исследования мы изучали характер социальных установок юношей исследуемых нами групп. В качестве определяющей установки была взята толерантность, выявленная нами по методике «Субъективная шкала толерантности» А. В. Орлова. По мнению автора методики, толерантность личности несет в себе характеристики межличностного взаимодействия: *терпимость* как готовность до определенных пределов переносить влияние другого человека и *сближение* как готовность впустить человека в круг значимых людей и наладить с ним взаимодействие.

Таблица 2

Различия по проявлениям толерантности у респондентов трех групп

Условное лицо	Исповедующие ислам (20 чел.)		Исповедующие православие (21 чел.)		Атеисты (23 чел.)	
	Среднее	Стд. отклонение	Среднее	Стд. отклонение	Среднее	Стд. отклонение
<i>Сближение</i> «Знакомый»	5,35	3,97	6,06	3,51	6,8	4,19
«Незнакомый»		3,41	-0,4	3,8	1,95	6,03
«Друг»	9,43 ³	1,49	9,99	2,02	10,76 ¹	1,91
«Враг»	-1,55	4,62	-4,07	7,3	-3,77	5,87
«Сверстник своего пола»	3,61	1,61	4,61	3,84	5,38	4,71
«Сверстник противоположного пола»	3,9	2,85	4,74	4,18	6,26	3,62
«Сверстник другой религии»	4,21	4,2	1,95	6,07	3,24	6,89
«Сверстник другой национальности»	3,04	4	2,87	4,13	1,51	6,9
<i>Терпимость</i> «Знакомый»	-2,65	3,19	-1	5,25	-0,41	6,11
«Незнакомый»	-6,25	3,09	-4,23	6,19	-3,14	4,93

Окончание табл. 2

Условное лицо	Исповедующие ислам (20 чел.)		Исповедующие православие (21 чел.)		Атеисты (23 чел.)	
	Среднее	Стд. отклонение	Среднее	Стд. отклонение	Среднее	Стд. отклонение
«Друг»	3,1	2,2	4,05	5,61	4,36	4,85
«Враг»	-9,05	4,97	-4,59	7,65	-8,36	3,83
«Сверстник своего пола»	-5,3 ²	3,71	0,64 ¹	4,39	-0,86	6,57
«Сверстник противоположного пола»	-5,95 ²	4,32	1,05 ¹	5,75	-1	6,7
«Сверстник другой религии»	-5,1 ²	3,81	0,41 ¹	3,66	-0,59	6,49
«Сверстник другой национальности»	-5,05 ²	3,82	1,05 ¹	4,03	-3	5,85

Как видно из данных таблицы 2, общие показатели межличностного сближения и терпимости выражены в средней степени и соответствуют статистической норме. При этом имеются достоверные отличия ($p < 0,05$) между группами по проявлению терпимости. У православных юношей показатели по шкале терпимости в отношении сверстников своего пола, сверстников противоположного пола, представителей другой религии и другой на-

циональности и культуры достоверно выше, чем у юношей-мусульман. Юноши-мусульмане занимают ярко выраженную антагонистическую позицию (баллы отрицательные) по отношению к этим лицам.

На третьем этапе исследования нами выявлялись семейные установки юношей 16—17 лет — представителей разных групп по методике Е. Н. Васильевой и А. В. Орлова «Мои будущие семейные роли».

Таблица 3

Различия по образу будущей семейной роли у респондентов трех групп

Семейная роль	Исповедующие ислам (20 чел.)		Исповедующие православие (21 чел.)		Атеисты (23 чел.)	
	Среднее	Ранг	Среднее	Ранг	Среднее	Ранг
Авторитет	2,7 ²	1	6,73 ^{1,3}	4	2,09 ²	1
Вдохновитель	5,7	2	6,64	2—3	4,18	2
Воспитатель	6 ³	3	10,45	11—12	10,64 ¹	13
Дисциплинатор	12,6 ^{2,3}	15	15,55 ¹	18	16,36 ¹	18
Друг	8,7 ^{2,3}	9	3,82 ¹	1	5,36 ¹	3
Зависимый	16,1	19	16,45	19	17,82	19
Защитник	8,5	8	6,64	2—3	8,09	4
Компаньон	11,3	11—12	9,36	9—10	10,36	12
Объединитель	8,3	6—7	6,91	5	9,91	9
Опекун	13,2	16	10,45	11—12	9,27	8
Организатор	12,2	13	13,73	16	12,09	14
Помощник	11,3	11—12	8,18	7	8,18	5

Окончание табл. 3

Семейная роль	Исповедующие ислам (20 чел.)		Исповедующие православие (21 чел.)		Атеисты (23 чел.)	
	Среднее	Ранг	Среднее	Ранг	Среднее	Ранг
Оппонент	17,3 ³	20	16,91	20	19,18 ¹	20
Руководитель	12,4	14	13,91	17	13,73	17
Собеседник	14,9 ^{2,3}	17—18	9,36 1	9—10	10,27 ¹	11
Советчик	8,2	5	7,27	6	8,36	6
Тренер	8,3 ^{2,3}	6—7	13,09 ¹	15	12,18 ¹	15
Утешитель	14,9 ^{2,3}	17—18	8,55 ¹	8	8,82 ¹	7
Учитель	6,6 ^{2,3}	4	11,45 ¹	14	12,91 ¹	16
Эстет	10,8	10	11,09	13	10,18	10

Юноши-мусульмане отличаются от православных и атеистов тем, что достоверно чаще ($p < 0,05$) в будущем видят себя в роли «Воспитателя», «Тренера», «Учителя», «Дисциплинатора». Достоверно реже, чем юноши из второй и третьей групп, они примеряют на себя роли «Друга», «Собеседника», «Утешителя». Оценивая свои будущие роли, юноши-мусульмане и атеисты чаще, чем юноши-православные, предполагают брать на себя роль «Авторитета» в семье.

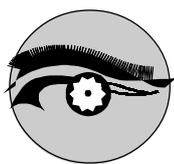
Таким образом, этнические, социальные (толерантность) и семейные установки современных старшеклассников 16—17 лет имеют достоверно значимые различия.

На наш взгляд, это необходимо учитывать при планировании и решении задач формирования гражданской позиции учащихся в процессе овладения общественнонаучными дисциплинами в образовательно-воспитательном пространстве современной школы.

ЛИТЕРАТУРА _____

1. *Анн, Л. Ф.* Психологический тренинг с подростками / Л. Ф. Анн. — СПб. : Питер, 2007. — 271 с.
2. *Васильева, Е. Н.* Научно-методические подходы к оценке ролевой структуры семьи / Е. Н. Васильева // Нижегородское образование. — 2013. — № 3. — С. 85—91.
3. *Громова, Е. А.* Развитие этнической толерантности в школе / Е. А. Громова // Воспитание школьников. — 2006. — № 1. — С. 13—17.
4. *Кравченко, А. И.* Родителям о подростках (и подросткам о родителях) / А. И. Кравченко. — М., 2002. — 178 с.
5. *Солдатова, Г. У.* Психология межэтнической напряженности / Г. У. Солдатова. — М. : Смысл, 1998. — 389 с.

**ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ
СИСТЕМА:
ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА**



Точка зрения ученого



НОВЫЙ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ КОМПЛЕКС ПО ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ИСТОРИИ И ПЕРЕХОД К ФГОС: ПРОТИВОРЕЧИЯ И ПРОБЛЕМЫ

Е. М. ПЕТРОПАВЛОВСКАЯ,
кандидат исторических наук,
учитель истории высшей категории школы № 44
с углубленным изучением отдельных предметов Н. Новгорода
petrop-elena@mail.ru

Данная статья посвящена анализу документов, связанных с переходом к ФГОС. В работе рассматриваются новый учебно-методический комплекс по отечественной истории, составленный как продолжение историко-культурного стандарта, а также ФГОС и КИМы ЕГЭ по истории. В статье обозначен ряд проблем, связанных с некоторыми противоречиями, выявленными в этих документах, которые могут создать определенные трудности при внедрении ФГОС.

This article is devoted to the analysis of the documents connected with the transition to a federal state educational standards. The article deals with a new educational methodical complex of national history made up as the continuation of the historical and cultural standards, as well as the federal state educational standards and benchmarks measuring materials unified state examination in history. The article shows a number of problems connected with some contradictions exposed in these documents. It may cause some difficulties during the introduction the federal state educational standards.

Ключевые слова: учебно-методический комплекс по отечественной истории, Историко-культурный стандарт, ФГОС, ЕГЭ

Key words: educational-methodical complex of Russian history, Historical and cultural standard, FSES, the Unified State Exam

Новый учебно-методический комплекс по отечественной истории, составленный в преддверии перехода к новому стандарту, должен внести ясность в содержательную и методическую стороны преподавания истории. Это особенно важно, потому что в историческом образовательном пространстве современной России четко выделяются три

блока: школьное историческое образование, историческое образование в вузах, а между ними — экзамен в формате ЕГЭ. Все эти образовательные институты функционируют сами по себе, а между тем они должны обладать преемственностью, равно как и документы, определяющие их работу. Однако их анализ выявляет ряд противоречий.

✓ *Концентрическое или линейное изучение истории*

Вызывает вопрос раздел в УМК о ступенях изучения отечественной истории. В УМК высказывается мнение о том, что наиболее оптимальной представляется модель, при которой изучение истории будет строиться по линейной системе с 5-го по 10-й класс. Не совсем ясно, что это — рекомендация или окончательно решенный вопрос? На сегодняшний день существуют два стандарта — основного общего образования (5—9-е классы) и полного среднего образования (10—11-е классы), что само по себе предполагает концентрическое изучение истории. УМК предлагает нам линейную систему. Таким образом, эти документы противоречат друг другу.

✓ *Предметные результаты изучения истории на базовом и профильном уровнях*

В УМК говорится о том, что в 11-м классе на базовом и профильном уровнях может быть предложен системный курс «История России в мировом контексте», сравнительно-исторический по своему характеру. Видимо, такой же курс в ФГОС называется «Россия в мире». В требованиях к предметным результатам его изучения на базовом уровне упомянуты «сформированность умений реконструкции и интерпретации прошлого России на основе источников, владение умениями синтеза разнообразной исторической информации для комплексного анализа и моделирования на ее основе вариантов дальнейшего развития России».

В требованиях к предметным результатам изучения курса «История» на углубленном уровне значится «владение приемами работы с историческими источниками, умениями самостоятельно анализировать документальную базу по исторической тематике». Возникает вопрос: чем же отличаются требования к предметным результатам изучения истории на базовом уровне от уровня углубленного? Судя по формулировкам — практически ничем.

✓ *Источниковедческий анализ или подготовка к ЕГЭ*

УМК подчеркивает, что на профильном уровне (в 11-м классе) основные усилия должны быть направлены на подготовку к итоговой аттестации и вступительным испытаниям в вузы. Это надо понимать как подготовку к ЕГЭ, что предполагает работу с кодификаторами, открытым банком заданий и т. д.

Но при этом говорится, что «учащиеся (в соответствии с требованиями ФГОС) должны сформировать знания о месте и роли исторической науки в системе научных дисциплин, представления об историографии; ... овладеть приемами работы с историческими источниками, умениями самостоятельно анализировать документальную базу по исторической тематике». Таким образом, перед учителем, работающим в старших классах, возникает дилемма: он со своими учениками должен заниматься или подготовкой к ЕГЭ, или — историографией и источниковедением? А это далеко не один и тот же вид деятельности.

✓ *Объем информации или системно-деятельностный подход*

Требования стандарта ставят перед учителями задачу перехода со знаниевой парадигмы на деятельностный подход в преподавании истории. В новом УМК по отечественной истории отмечается, что «основу предлагаемой в учебнике познавательной модели составляют требования к подготовке школьников по истории», при этом делается ссылка на уже составленные и принятые в 2010—2012 годах примерные программы по истории. Но даже беглый анализ примерных программ позволяет увидеть, что они перегружены, а это приведет к тому, что учитель должен будет выбирать между количеством единиц информации, которые необходимо изучить на уроке, и формированием УУД. Как пример — срав-

Требования стандарта ставят перед учителями задачу перехода со знаниевой парадигмы на деятельностный подход в преподавании истории.

нительный анализ количества дидактических единиц одной и той же темы в ны-

нешнем учебнике и по новым программам (при прежнем объеме).

Сравнительный анализ количества дидактических единиц одной и той же темы в действующих учебниках и новом УМК

Действующие учебники	Новый УМК
Смоленская война 1632—1634 гг. Причины. Поляновский мир. Результаты (4)* Вхождение Украины в состав России. 1654 г. Богдан Хмельницкий. Переяславская Рада (4) Русско-польская война 1654—1667 гг. Причины. Андрусовское перемирие. Итоги (4) Русско-турецкая война 1676—1681 гг. Причины. Бахчисарайский мир. Результаты (4) Крымские походы. 1687 г. 1689 г. Причины. Участники. Результаты (4) Освоение Сибири. Походы Семена Дежнева, Василия Пояркова, Ерофея Хабарова (4) <i>Термины:</i> реестровые казаки, гольтьба, гетман Всего: 27 единиц информации	Смоленская война 1632—1634 гг. Причины. Поляновский мир. Результаты (4) Вхождение Левобережной Украины в состав России. 1654 г. Богдан Хмельницкий. Переяславская Рада (4) Русско-польская война 1654—1667 гг. Причины. Андрусовское перемирие. Итоги (4) Русско-шведская война 1656—1658 гг. Причины. Кардисский мир. Результаты (4) Крымские походы. 1687 г. 1689 г. Причины. Участники. Результаты (4) Освоение Сибири. Походы Семена Дежнева (1648 г.), Василия Пояркова, Ерофея Хабарова (1649—1653 гг.) (4) <i>Персоналии:</i> Ермак, хан Кучум, М. В. Скопин-Шуйский Всего: 27 единиц информации

✓ *ЕГЭ и ФГОС: друзья или соперники*
В УМК отмечается, что «принципиальным становится вопрос о пересмотре подходов к организации и структуре ГИА и ЕГЭ по истории». Это весьма важное замечание: и новый стандарт, и КИМы ЕГЭ должны проверять одни те же сформированные интеллектуальные умения и объем знаний. Однако в спецификации КИМов сказано: «Контрольные измерительные материалы позволяют установить уровень освоения выпускниками знаний и умений по курсу истории». В стандарте тоже установлены требования к результатам освоения обучающимися основной образовательной программы: личностным, метапредметным, включающим освоенные обучающимися межпредметные понятия и универсальные учебные действия (регулятивные, познавательные, коммуникативные), предметным и т. д. Если задать вопрос: «Существует ли между ними связь?», то ответ будет отрицательный.

* В скобках указано количество информационных единиц.

Требования ФГОС предполагают проверку личностных результатов освоения основной образовательной программы, которые должны показать сформированную у выпускников российскую гражданскую идентичность. Еще ряд требований относится к метапредметным результатам освоения основной образовательной программы, отражающим умения самостоятельно определять цели деятельности и составлять планы деятельности; осуществлять деятельность, продуктивно общаться и взаимодействовать в процессе совместной деятельности, учитывать позиции других участников деятельности, эффективно разрешать конфликты и т. д.

Существует ли в ЕГЭ хотя бы одно задание, которое проверяет гражданскую идентичность выпускника или умение «продуктивно общаться и взаимодействовать в процессе совместной деятельности»? К сожалению, налицо очевидное противоречие между требованиями ФГОС и КИМаи ЕГЭ. Стандарт ставит перед учителем красивую цель сформировать из ребенка полноценную личность, постоянно стремящуюся к саморазвитию,

с патриотическим мировоззрением, самостоятельным мышлением и т. д. ЕГЭ верифицирует (в основном) объем фактического материала, который ученик усвоил. И качество работы учителя проверяется не тем, как он сформировал у учеников гражданскую идентичность, а количеством баллов, на которые они написали ЕГЭ.

✓ *Все вместе или каждый сам по себе*

В УМК сказано, что он направлен на повышение качества школьного исторического образования, на формирование единого культурно-исторического пространства Российской Федерации. Появилось множество новых документов, регулирующих историческое образование, которые образуют логическую цепочку: ФГОС — ИКС — УМК — Примерные программы по истории — КИМы ЕГЭ. Кроме этого, каж-

дый учитель будет писать еще и свою рабочую программу, в которую может привести малую толику своего понимания того, как и чему он будет учить на уроках истории. Это вызывает сомнение в возможности сохранения единых подходов к историческому образованию в стране.

Таким образом, в проанализированных документах имеются неточности в формулировках, расхождения в требованиях к самому образовательному процессу, его результатам. Преодоление данных противоречий позволит создать из них добротную базу для перехода исторического образования на новую качественную ступень.

В проанализированных документах имеются неточности в формулировках, расхождения в требованиях к самому образовательному процессу, его результатам.

ЛИТЕРАТУРА

1. Демоверсии, спецификации, кодификаторы // URL: <http://fipi.ru/ege-i-gve-11/demoversii-specifikacii-kodifikatory>.
2. Историко-культурный стандарт // URL: <http://histrf.ru/ru/biblioteka/book/istoriko-kulturnyi-standart>.
3. Концепция нового учебно-методического комплекса по отечественной истории // URL: <http://www.kommersant.ru/docs/2013/standart.pdf>.
4. Программа по истории России // URL: http://www.apkpro.ru/doc/history_testprogram.pdf.
5. Федеральный Государственный Образовательный Стандарт (5—9 классы) // URL: <http://xn--80abucjiihv9a.xn--p1ai/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/938>.
6. Федеральный Государственный Образовательный Стандарт среднего (полного) общего образования (10—11 классы) // URL: <http://xn--80abucjiihv9a.xn--p1ai/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/2365>.

**В 2015 году в издательском центре учебной и учебно-методической литературы
Нижегородского института развития образования вышло в свет издание:**

История Нижегородского края с древнейших времен до наших дней: Методическое пособие для учителя / Под общей редакцией В. К. Романовского. 205 с.

Методическое пособие разработано для учащихся 6—9-х классов. В нем раскрываются содержательные и методические аспекты преподавания истории родного края в контексте требований ФГОС.

Издание адресовано учителям краеведения, преподающим учебный курс истории Нижегородского края в основной школе, педагогам, проектирующим урочную и внеурочную деятельность с использованием материалов исторического краеведения.

В ПОИСКАХ ОПТИМАЛЬНОЙ СТРУКТУРЫ ШКОЛЬНОГО ИСТОРИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ



Л. В. ИСКРОВСКАЯ,
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры методики обучения
истории и обществознанию
РГПУ им. А. И. Герцена (Санкт-Петербург)
IskrovskayaLV@mail.ru



Р. В. ПАЗИН,
аспирант СамГУ,
учитель истории и обществознания
НОУ «Ор Авнер» (Самара)
PazinRV@gmail.com

Статья посвящена вопросам, связанным с возможными педагогическими рисками при внедрении линейно-концентрической структуры исторического образования, предлагаемой в Концепции нового УМК по отечественной истории. Авторы предлагают свой вариант структуры обучения истории в школе, исходя из возможностей, которые представляются нормативно-правовой базой современного отечественного образования.

The article is devoted to the questions connected with possible pedagogical risks in the introduction the linearly and the concentric structure of historical education offered in the Concept of new books on the national history. The authors offer their own structure of training of history at school, proceeding from those opportunities which are given by the standard base of modern domestic education.

Ключевые слова: *федеральный государственный образовательный стандарт, нормативные акты, структура исторического образования, преподавание истории*

Key words: *federal state educational standard, regulations, structure of school history education, history teaching*

В отечественной практике преподавания истории сложились два основных варианта структуры школьного исторического образования — концентрический и линейный. Изменения в нормативно-правовой базе отечественного образования вызвали необходимость перехода в 1993 году с линейной систе-

мы исторического образования на концентрическую. Все это время продолжались споры о рациональности такого перехода. С новой силой они разгорелись в связи с внедрением федеральных государственных образовательных стандартов (далее — ФГОС) и принятием Концепции нового учебно-методического комплекса

по отечественной истории (далее — Концепция нового УМК), включающей в себя Историко-культурный стандарт (далее — ИКС).

К преимуществам концентрической системы обычно относят возможность формирования у учащихся основной школы целостного, хотя и элементарного, представления об историческом процессе, а в старшей школе — формирования исторических знаний на более высоком уровне обобщения. Однако, чтобы приступить к проблемному, сравнительному изучению истории во втором концентре (в старшей школе), учащемуся нужно ускоренно (часто заново) освоить до 60—70 % эмпирической базы исторического материала, поэтому времени на реализацию заявленных стандартами целей и задач этого уровня обучения не остается. Особенно остро эта проблема встает, когда речь идет о ранних периодах истории: между классами образуется «содержательная» пропасть, поскольку материал, изученный например, в 6-м классе, практически не используется на уроках истории в 9-м классе.

Стоит отметить, что к указанной проблеме добавляются и новые: часто учебный материал не соответствует психолого-познавательным возможностям учащихся: сложнейшие проблемы истории XX века оказываются не по силам для восприятия и освоения девятиклассниками, да и некоторые вопросы истории XVII—XVIII веков становятся более или менее доступными для понимания учениками только после их значительного упрощения, иногда приводящего к неизбежной примитивизации. Хроническая нехватка учебных часов не позволяет учителю дополнительно останавливаться на сложнейших вопросах отечественной и зарубежной истории. По той же причине в условиях «прохождения» материала учитель объективно не имеет возможности формировать важнейшие предметные умения, отрабатывать различные виды познавательной деятельности, развивать универсальные учебные действия, которые заложены в

требованиях новых образовательных стандартов.

Идея линейного построения курсов истории зародилась в методике преподавания этого предмета еще в начале XX ве-

ка как реакция на недостатки концентрической структуры исторического образования; тогда новая структура получила название хронологически-прогрессивного метода [3, с. 131]. В соответствии с ней основные этапы в развитии человечества предполагается изучать в хронологической последовательности в течение всего школьного курса один раз.

На протяжении своего существования линейная структура исторического образования изменялась, но при этом давала возможность последовательно раскрывать основные этапы развития общества, акцентируя внимание школьников на познании исторических закономерностей и взаимосвязей. Благодаря этому учащиеся получали наиболее полное и законченное представление о периодах истории, при этом происходила экономия учебного времени из-за отсутствия повторов, а также поддерживался устойчивый интерес к предмету за счет постоянной новизны материала. Единый понятийный аппарат и синхронное преподавание курсов всеобщей и отечественной истории позволяли устанавливать межкурсовые и внутрикурсовые связи. Уровень сложности исторического материала постепенно возрастал, более подробно освещались исторические периоды, близкие к современности, изучаемые в старших классах. Объем учебного времени позволял подробно раскрывать исторические факты, реализовывать воспитательный и развивающий потенциал истории, так как в старших классах (9—11-е классы) на изучение истории отводилось 10 часов в неделю (сегодня — 6 часов).

Однако нельзя забывать, что опыт построения учебного процесса на основе

Хроническая нехватка учебных часов не позволяет учителю дополнительно останавливаться на сложнейших вопросах отечественной и зарубежной истории.

линейной структуры исторического образования выявил ряд присущих ей недостатков. Значительная часть исторического материала курсов всеобщей и отечественной истории изучалась в 5—8-х классах, что требовало существенной адаптации учебного содержания к уровню познавательных возможностей школьников, и, как следствие, к концу обучения знания ранних периодов истории оставались достаточно упрощенными. Отсутствовала возможность повторного освоения исторического материала. Итоговая аттестация требовала знания по отечественной истории конца XIX—XX века, а вступительные испытания в вуз предполагали владение абитуриентом знаниями о всех этапах отечественной истории. Последнее замечание особо значимо с учетом современных требований к ЕГЭ по истории, где важно продемонстрировать исторические знания и умения на более высоком уровне сформированности, чем это позволяет сделать основная школа.

Таким образом, недостатки линейной структуры исторического образования сегодня не дают однозначно высказаться за ее возвращение, но и недостатки современной концентрической структуры требуют изменения модели исторического образования.

Недостатки линейной структуры исторического образования сегодня не дают однозначно высказаться за ее возвращение, но и недостатки современной концентрической структуры требуют изменения модели исторического образования.

С формальной точки зрения, препятствий для изменения структуры исторического образования теперь нет, поскольку принятие нового Федерального закона № 273 «Об образовании в Российской Федерации» расширяет гарантии бесплатного общего образования

и снимает ряд ограничений нормативного характера. В статье 66 этого закона говорится, что не только начальное и основное общее образование, но и «среднее общее образование являются обязательными уровнями образования» [5].

С целью создания единого учебника по истории в 2013 году была разработана Концепция нового УМК, включающая в себя ИКС. Авторами-разработчиками этого документа была предложена линейно-концентрическая структура школьного исторического образования, при которой изучение истории будет строиться по линейной системе с 5-го по 10-й класс, а в 11-м классе на базовом уровне может быть предложен системный курс «История России в мировом контексте», сравнительно-исторический по своему характеру. По их мнению, на профильном уровне основные усилия «должны быть направлены на подготовку к итоговой аттестации и вступительным испытаниям в вузы» [1]. Сегодня уже подготовлены учебники по модели Концепции нового УМК, но до сих пор нет уверенности в эффективности такой структуры исторического образования.

Отметим, что теперь сложнейшие вопросы истории XX века предлагается рассматривать не в 9-м и 11-м классах, а только в 10-м классе, при этом историческое образование в 11-м классе может быть ориентировано на подготовку к ЕГЭ и поступлению в вуз. Но возникает ряд вопросов:

✓ как, согласно данной модели, раскрывать и изучать предлагаемое в Историко-культурном стандарте содержание в основной школе;

✓ смогут ли учащиеся усвоить такое обилие дидактических единиц, которое предлагает ИКС с учетом специфики курса истории в 11-м классе, то есть без расширенного изучения эмпирического материала во втором концентре [2]. С нашей точки зрения, есть серьезный риск повторить нынешний вариант гонки «прохождения программы» вместо полноценного изучения курса, особенно по истории XX века в 10-м классе. Также остаются открытыми вопросы о том, что конкретно должно быть в курсе «История России в мировом контексте» и как совместить преподавание в 11-м классе двух

разных по задачам курсов в условиях действующего нормативного финансирования и новой системы оплаты труда, если только часть выпускников в классе будут ориентированы на сдачу ЕГЭ по истории?

Еще одно опасение, которое не позволяет с уверенностью высказаться за предлагаемую модель исторического образования, заключается в том, что согласно требованиям ФГОС на профильном уровне исторического образования (теперь это 11-й класс) учащиеся должны успеть сформировать знания о месте и роли исторической науки в системе научных дисциплин, представления об историографии; овладеть системными историческими знаниями, пониманием места и роли России в мировой истории; овладеть приемами работы с историческими источниками, умениями самостоятельно анализировать документальную базу по исторической тематике; сформировать умение сопоставлять и оценивать различные исторические версии и т. д. [4].

Сможет ли курс «История России в мировом контексте» удовлетворить названным требованиям стандарта? На этот вопрос трудно ответить положительно. Также стоит отметить, что модель Концепции нового УМК «5—10+11» противоречит ФГОС среднего общего образования, поскольку он предполагает, что учащийся в 10—11-м классах может выбрать в качестве обязательного как курс «История», так и курс «Россия в мире». Как школьник будет изучать курс истории XX века, который, по мысли разработчиков, должен изучаться в 10-м классе, если выберет только курс «Россия в мире»? И как будет вписываться во все эти условия гарантия изучения предмета на базовом и углубленном уровнях не только в 11-м классе, но и в 10-м? Представляется, что разработчики данной структуры поспешили и не продумали всех деталей, что приведет к серьезным проблемам при ее реализации.

Авторы статьи предлагают свой вари-

ант модели структуры преподавания истории, которая позволила бы снять многие противоречия, сложившиеся в связи с принятием федеральных государственных образовательных стандартов, Концепции нового УМК и ИКС.

Для начала необходимо определиться

с имеющейся и возможной расстановкой курсов. Утвержденный примерной программой основного общего образования предмет «История» планируется изучать в качестве обяза-

тельного курса в 5—9-х классах в объеме 374 часов (в 5—8-х классах по два часа в неделю, в 9-м классе — три часа в неделю). В старшей школе (10—11-е классы) история сегодня изучается два часа в неделю на базовом уровне и четыре часа на профильном. Но в связи с переходом на ФГОС и резким уменьшением количества изучаемых предметов до девяти (десяти) на ступени среднего образования имеется реальная возможность увеличить в 10—11-х классах количество часов на изучение истории до трех часов в неделю на базовом уровне и до шести часов на углубленном.

Как же совместить знаниевую (академическую) модель исторического образования, заложенную Концепцией нового УМК и ИКС, с деятельностным (компетентностным) подходом, который заявлен во ФГОС как методологическая основа? Как выделить время на отработку умений, если разработчики стандартов и примерных программ не уменьшают количество дидактических единиц, а даже наоборот — увеличивают? Практика показывает, что при сохранении «концентров» невозможно достигнуть одновременно сразу двух целей — получить фундаментальные знания и развить разнообразные умения. Поэтому логичным и оправданным будет переход на линейную модель структуры изучения истории. Именно это позволит выйти из сложившегося

Практика показывает, что при сохранении «концентров» невозможно достигнуть одновременно сразу двух целей — получить фундаментальные знания и развить разнообразные умения.

тустика — высвободить необходимые ресурсы времени. Но для 10—11-х классов в разработанной авторской модели предлагается сохранить повторительный «концентр» для учащихся, осваивающих курс на углубленном уровне, в объеме не менее чем в нынешних профильных классах (136 часов на историю России и мира с древнейших времен до конца XIX века и 68 часов дополнительного времени к базовому курсу по отечественной и зарубежной истории конца XIX — начала XXI века).

Существует опасение, что такой переход спровоцирует экстенсивное наращивание объема материала. Для предотвращения подобного необходимо, чтобы содержание курсов отечественной и зарубежной истории было пересмотрено на предмет его сокращения, так как уже сегодня предлагаемый объем учебного материала не выдерживает критики большинства учителей-практиков и методистов.

Авторский вариант модели структуры школьного исторического образования представлен в таблице.

Модель структуры школьного исторического образования

Класс	Курс	Количество часов, отводимое на изучение	
3—4-й	Пропедевтика истории в рамках «Окружающего мира» — разделы «Что изучает история?», «Рассказы по всеобщей и отечественной истории», «Современная Россия» и т. д.	Определяется программой начальной школы, но рекомендуется не менее 68 ч	
5-й	История Древнего мира	68 ч	
6-й	История Средних веков (до конца XV в.)	42 ч	Всего: 68 ч
	История Нового времени (с конца XV до конца XVII в.)	26 ч	
7-й	История России (с древнейших времен до начала XVII в. (до 1613 г.))	68 ч	
8-й	История России (XVII в.: 1613—1682 гг.)	17 ч	Всего: 68 ч
	История Нового времени (конец XVII—XVIII в.)	17 ч	
	История России (конец XVII—XVIII в. (до 1796 г.))	34 ч	
9-й	История Нового времени (конец XVIII—XIX в.)	34 ч	Всего: 102 ч
	История России (конец XVIII (с 1796 г.) — XIX в.)	68 ч	
10-й (базовый уровень)	История Новейшего времени (конец XIX в. — 1945 г.)	34 ч	Всего: 102 ч
	История России (конец XIX в. — 1945 г.)	68 ч	
10-й (углубленный уровень)	История Новейшего времени (конец XIX в. — 1945 г.)	136 ч	Всего: 204 ч
	История России (конец XIX в. — 1945 г.)		
	Повторительно-обобщающий курс: История России и мира (с древнейших времен до конца XVII в.)	68 ч	
11-й (базовый уровень)	История Новейшего времени (1945 г. — начало XXI в.)	34 ч	Всего: 102 ч
	История России (1945 г. — начало XXI в.)	68 ч	
11-й (углубленный уровень)	История Новейшего времени (1945 г. — начало XXI в.)	136 ч	Всего: 204 ч
	История России (1945 г. — начало XXI в.)		
	Повторительно-обобщающий курс: История России и мира (конец XVII—XIX в.)	68 ч	

Авторам статьи представляется важным развести изучение курсов российской и всеобщей истории в 5—7-х классах (по периодам до XVIII века), поскольку синхронно-параллельное преподавание не оправдано ни содержательно, ни психолого-возрастными особенностями учащихся, о чем говорилось выше. До XVIII века серьезная взаимосвязь событий между курсами отсутствует. Подобная рассинхронизация позволяет избежать проблем, связанных с восприятием параллельных процессов и запутыванием учащихся 6—7-х классов из-за постоянной смены учебников. Также подобный перенос материала по истории Нового времени не позволит его игнорировать, а заставит учителей освоить предусмотренное содержание, поскольку в практике уже встречаются случаи полного отказа от изучения зарубежной истории Нового и Новейшего времени, что является недопустимым. Мы полагаем, что начинать систематическое изучение курса истории России в 6-м классе слишком рано, так как это не соответствует возрастным особенностям школьников. Именно поэтому авторы статьи рекомендуют усилить курсы пропедевтики истории в начальной школе, поскольку в основной школе для этого нет времени из-за «раздутости» содержания действующих программ по предмету.

В 8-м классе предлагается модульный принцип построения программы: после изучения истории России XVII века необходимо перейти к модулю «Новая история XVIII века», а затем рассматривать многие теоретические и фактические положения данного модуля на примере истории России XVIII века. 9-й класс полностью отводится на изучение XIX века. Именно с этого года можно отказаться от практики последовательного изучения и перейти к синхронно-параллельному рассмотрению курсов отечественной и зарубежной истории.

Авторы статьи понимают, что предложенное распределение материала и ко-

личество часов, отводимое на изучение разных разделов, достаточно условно и может быть скорректировано в ходе общественного, научного и педагогического обсуждения. Но мы исходим из посыла о том, что XX век должен изучаться только в старшей школе, причем именно полностью, а не как «усеченный» вариант (с 1914 года), предложенный в Концепции нового УМК и ИКС. Изучение событий начала XX века в 9-м классе не является оправданным с точки зрения психолого-возрастных особенностей восприятия, а также в связи с окончанием учебного года и подготовкой к итоговой аттестации за курс основной школы по другим предметам, что неминуемо приведет к крайне неэффективному изучению этого очень важного периода истории.

В 10—11-х классах на базовом уровне предполагается изучать историю конца XIX — начала XXI века (рубеж для классов — 1945 год). На углубленном уровне предлагается добавить 68 часов на изучение данного периода для достижения задач, поставленных ФГОС среднего общего образования для этого уровня. Если придерживаться предложенной схемы, то все школьники получат возможность изучить XX век. На углубленном уровне для реализации идей профильного образования в 10—11-х классах вводится повторительно-обобщающий курс «История России и мира с древнейших времен до конца XIX века» (рубеж для классов — конец XVII века), что позволит реализовать подходы к комплектованию учебного плана, определенные во ФГОС, а также вписать изучение истории в действующие финансовые нормативы и преодолеть обозначенные недостатки и риски модели, определяемой в Концепции нового УМК.

Таким образом, в профильной школе на углубленном уровне старшеклассники

Мы полагаем, что начинать систематическое изучение курса истории России в 6-м классе слишком рано, так как это не соответствует возрастным особенностям школьников.

сразу (без второго «концентра») освоят историю конца XIX — начала XXI века, а для повторения и углубления пройденного материала предусмотрен достаточный по количеству часов дополнительный курс. Переход к предложенной модифицированной линейной структуре дает возможность совместить знаниевый и деятельностный подходы к преподаванию, поскольку материал будет изучаться полно, а времени на формирование и отработку умений будет достаточно, что позволит полностью реализовать требования ФГОС.

Считаем, что предлагаемая модель исторического образования может иметь широкую поддержку среди учителей, а происходящие серьезные изменения должны иметь широкое предварительное обсуждение и апробацию. Будем надеяться, что окончательные изменения в историческом образовании в структурном и содержательном планах будут приняты с учетом мнений не только ученых-историков, но главное — учителей-практиков, методистов, которые будут претворять в жизнь предлагаемые новации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Концепция нового учебно-методического комплекса по отечественной истории // URL: http://rushistory.org/wp-content/uploads/2014/07/Koncepcia_final.pdf.
2. Пазин, Р. В. ФГОС. Концепция нового учебно-методического комплекса по отечественной истории и Историко-культурный стандарт: проблемы реализации в заданных условиях / Р. В. Пазин, Л. В. Искровская // Преподавание истории в школе. — 2014. — № 7. — С. 49—54.
3. Теория и методика обучения истории : словарь-справочник / Л. В. Искровская [и др.] ; под ред. В. В. Барабанова, Н. Н. Лазуковой. — М. : Высшая школа, 2007.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования // URL: <http://минобрнауки.рф/документы/2365>.
5. Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» // URL: <http://www.rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html>.



ИССЛЕДОВАНИЕ ПОНЯТИЯ «ПАТРИОТИЗМ» В СОВРЕМЕННОЙ ПУБЛИЦИСТИКЕ И МНЕНИЯХ СТУДЕНТОВ

Т. А. АБРАКОВА,
кандидат исторических наук,
доцент кафедры отечественной истории
и культуры ННГАСУ
tatyana.abrakova@mail.ru

В статье изложены результаты исследования понимания современным обществом патриотизма. Предмет изучения — публикации последних лет в популярных общественно-политических изданиях, мнения студентов, полученные на основе изучения материалов анкетирования по восприятию нравственного ориентира, проведенного в 2014—2015 годах. Цель исследования — составить представление о том, на основе каких принципов

пов осуществлять патриотическое воспитание молодежи. По результатам проведенного исследования делается вывод о том, что важнейшим компонентом патриотизма молодежи остаются Великая Отечественная война и Победа. Нравственное значение данных событий воспринимается молодыми людьми через изучение семейной и краевой микроистории.

The article presents the results of research on the representations of modern society about patriotism. The object of study — a number of publications in recent years, the popularity of social and political issues. There are views of today students, which are obtained on the basis of questionnaire stuff conducted in 2014—2015 years about their perception of this moral land mark. The purpose of this research — to make an idea on what principles and techniques it is better to carry out the patriotic education of students nowadays. The result of the study — the most important component of the patriotic education of youth remains the Great Patriotic War and the victory. Value of those events to the world and national history is perceived and realized by young people directly through the study of family and regional micro history.

Ключевые слова: патриотическое воспитание молодежи, общественно-политические издания, мнения студентов, анкетирование, семейная микроистория

Key words: particularities of the patriotic education of youth, popular socio political publications, opinions of students, questionnaires, family micro history

Будущее России связано с решением ряда политических вопросов, важнейший среди которых — нравственные ценности, которые могли бы объединить разные поколения. Наряду с этим в обществе нет четкого понимания того, каковы современные ценности, где и в чем они, как их формировать. Основопологающим принципом, характерным для нескольких периодов развития России было уважение к истории страны, народа, что, в свою очередь, являлось главной составляющей такой ценности, как патриотизм.

До недавнего времени для части россиян было характерно убеждение, что ценно все, кроме собственных исторических корней, а патриотом быть не модно. Однако события 2014 года — успешное проведение Россией Олимпийских игр, возвращение Крыма, независимая внешняя политика, государственный переворот на Украине и его последствия — доказали, что в современных условиях важнейшая ценность России — патриотизм. Началось возрождение патриотических

настроений, которые подкрепляются эмоционально-психологической верой масс в особую роль России в мире. Поэтому важной частью школьного и вузовского образования становится патриотическое воспитание молодого поколения. Однако для его успешного осуществления необходимо составить представление о том, как молодыми людьми в современных условиях понимается, на каких основах базируется патриотизм.

Данный вопрос изучался, во-первых, на основе анализа ряда статей современных ученых, историков, писателей, журналистов, опубликованных в известных периодических изданиях, имеющих большие тиражи и, соответственно, влияющих на значительную часть общества («Аргументы и факты», «Комсомольская правда», региональная газета «Новое дело»), а во-вторых, на основе изучения суждений учащейся молодежи, представленных в письменном опросе первокурсников (всего 118 человек), проведенном кафедрой отечественной истории и культуры Нижегородского государственного

архитектурно-строительного университета в 2014—2015 годах. Студентам в свободной форме предлагалось ответить на вопрос: «Что такое современный патриотизм?» и раскрыть собственное его понимание.

Главная мысль значительного числа публикаций в периодике последних лет сводится к тому, что патриотизм — это чувства человека по отношению к России, осознание личной связи с ее прошлым и будущим. Так, ученый-экономист В. Мау отмечает, что патриотизм состоит в выборе России «в пользу истории и национальных ценностей. Россияне вновь открывают, осознают себя как единый русский народ, объединенный общей исторической памятью» [3]. Более ярко и образно данную мысль развивает популярный современный писатель З. Прилепин: «Патриотизм — здоровое качество здоровых людей. Это отношение с почтением к своей собственной стране, ради которой в некоторых случаях приходится жертвовать собственным благополучием и жизнью. Это высокое, прекрасное, удивительное качество русского народа, которое может вызывать только восхищение» [5].

Следовательно, идея, объединяющая вышеуказанные мнения, состоит в том, что данная нравственная ценность строится на исторической памяти, опыте предыдущих поколений.

Аналогичные мнения высказываются и студентами. Из ответов первокурсников: патриотизм — это «уважение по отношению к собственной стране и народу», «принятие ее истории, культуры, ценностей, традиций», «видеть красоту России», «гордиться ею, верить в ее настоящее и будущее».

Вместе с тем главная безусловная ценность, которая продолжает объединять поколения и в XXI веке, — победа советского народа в Великой Отечественной войне 1941—1945 гг.

Вместе с тем главная безусловная ценность, которая продолжает объединять поколения и в XXI веке, — победа совет-

ского народа в Великой Отечественной войне 1941—1945 гг.

Писательница С. Алексиевич обращает внимание на исключительную роль в исторических событиях именно советских людей: «Для них характерна удивительная способность жертвовать. Слепая вера была их слабостью и силой, в ней они были прекрасны. В высокие моменты, когда надо было жизнь положить на алтарь Отечества, они совершали удивительные поступки. Не будет больше таких людей» [1].

Этой мысли удивительно созвучно суждение первокурсницы ННГАСУ, высказанное в ходе вышеназванного опроса: «Думаю, что войну мы выиграли благодаря внутреннему стержню тех людей. Сейчас это бы не повторилось, так как люди стали абсолютно другими».

В анкетах первокурсников содержалась не только прямая информация — ответ на поставленный вопрос, но и косвенная, например рассказы о предках.

Вот выдержка из студенческих ответов: «В моей семье воевал прадедушка. Замирает сердце, когда слышу воспоминания о нем. В 1943 году было очень страшно: он попал в плен к фашистам, голодал. Пленные на сутки получали половину кусочка ржаного хлеба: его или сразу съедали, или растягивали на день. Прадед бежал из плена шесть раз: каждый раз, совершая побег, надеялся, что этот — последний и вскоре он станет свободным».

Задаю себе вопрос: «Как у человека, которому в день давали один кусок хлеба, хватало сил на побег?» Отвечаю: невероятная воля к жизни и сильное желание увидеть семью. Он вернулся домой в весе 42 кг при росте 184 см. Вскоре после войны умер и был бесконечно счастлив, что это произошло на родине».

Рассуждения первокурсников созвучны размышлениям упомянутых выше писателей и журналистов о значимости Победы в современной России: «Сейчас

Главная безусловная ценность, которая продолжает объединять поколения и в XXI веке, — победа советского народа в Великой Отечественной войне 1941—1945 гг.

остается все меньше ветеранов, но несмотря на преклонный возраст, 9 мая они надевают ордена и идут на праздник. Это — настоящие победители. Те, кто воевал, рискуя своими жизнями ради нас, всегда останутся героями для меня».

Студенты отметили, что именно победа в Великой Отечественной войне — основа исторической памяти и нравственных ценностей для последующих поколений. Именно через восприятие величия Победы представители молодого поколения осознают себя гражданами страны: «Мы должны понимать, что проблемы, которые есть сейчас у нас, — ничто в сравнении с тем, что пережили люди в годы войны. Необходимо помнить, делать все возможное, чтобы такие страшные события не повторялись в нашей жизни». Таким образом, выделяется следующая составляющая понятия патриотизма — уважение к победителям: «только человек воевавший понимает, насколько было тяжело», «нужно помнить о тружениках тыла: тех, кто лечил раненых, воспитывал и учил детей», «наша обязанность — сохранить память и передать ее своим детям».

Именно сегодня, когда остается все меньше современников войны и, соответственно, утрачивается память о ней, следует изучать семейные истории, через которые можно говорить с молодежью о подвигах, чувствах тех людей. Только так современные юноши и девушки смогут понять историю и узнать о войне не через сухие факты из учебника, а через жизнь реальных людей с неимоверной силой духа, постоянным преодолением себя, горестями и радостями, потерями и удивительными спасениями. Особая роль в этом процессе, безусловно, принадлежит учителям и семье, которые обязаны способствовать патриотическому воспитанию молодого поколения через личностно-эмоциональное восприятие истории.

Характерным для части молодежи является следующее понимание нравствен-

ной ценности: патриотизм — это «быть со своей страной в любое время: будь то война, кризис или революция», «готовность за нее сражаться и защищать», «всегда приходить на помощь», «служить ее интересам», «заступаться за моральные, культурные устои».

Актуальнейшая тема общественно-политической жизни страны — отношение к переписыванию истории Великой Отечественной войны и Победы. Она отражена

в писательской публицистике. Из статьи З. Прилепина: «Россия победила в войне фактически всю Европу, которая находилась в лоне фашизма, фактически с ним слилась. Теперь нам не могут это простить и забыть. Западу противно, что какие-то русские избавили мир от угрозы. Никакая нация не хочет считать себя униженной. Никому не хочется выражать хоть какую-то благодарность. Поэтому западные люди предпочитают создавать другие исторические ландшафты, в которых чувствуют себя уверенно, где они не были сторонниками фашизма, а боролись за свою свободу. И отдельные страны негласно, а отдельные гласно, именно так начинают перекраивать мировую историю» [4].

Косвенным образом в размышлениях первокурсников ННГАСУ содержатся суждения и по данному вопросу. Их общее мнение сводится к следующему: «память о войне должна быть неизменна», нам следует «ее защищать и поддерживать».

Для дальнейшего сохранения объективной истории Великой Отечественной войны необходимо проводить различные акции, которые сформируют у молодого поколения представления о ней. Так, акция «Георгиевская ленточка» ежегодно привлекает к участию тысячи волонтеров, значительная часть которых — молодые люди. Мотивацию к последующему участию в патриотической работе дают положительные эмоции людей, получа-

Студенты отметили, что именно победа в Великой Отечественной войне — основа исторической памяти и нравственных ценностей для последующих поколений.

ющих ленту — символ Победы и стойкости советского народа. Волонтеры охватывают и другие аспекты патриотической работы: занимаются архивными исследованиями военной истории, а также ухаживают за ветеранами. Так молодежь приходит к вопросу сохранения исторической памяти как к созидательной деятельности: уважаешь историю — сделай что-то для нее: помоги пожилому человеку, живущему рядом, приведи в порядок памятники и мемориальные доски героев и др.

В анкетах студенты указали на необходимость реализации различных видов патриотического воспитания: «нужно проводить больше мероприятий, связанных с Великой Отечественной войной»; отмечали значимость его новых форм: «Георгиевская ленточка — символ памяти. Мы крепим ее на пиджак и тем самым говорим: «Мы помним подвиг наших дедов»».

В современном обществе формируется интерес к неформальному изучению истории СССР — России. Ярким показателем этого стал добровольный народный марш памяти героев Великой Отечественной войны «Бессмертный полк», проходивший 9 мая 2015 года как в России, так и во многих странах мира. Как было указано выше, в патриотическое воспитание молодежи необходимо напрямую включать изучение семейной истории, а подготовка к этой акции — прямое следование данной идее.

Люди, решившие принять участие в марше, лично восприняли историю Великой Отечественной войны, обратились к семейным воспоминаниям, узнали, чьи фотографии хранятся в альбомах, как сложилась

военная судьба тех, кто изображен на снимках, продумали, как лучше рассказать обществу о них. Акция «Бессмертный полк» показала, что множество российских семей хотят зафиксировать па-

мять о своем солдате, пусть даже она сохранилась обрывочно. Благодаря этому молодежь почувствовала настоящую сопричастность собственной семьи истории России.

Акция стала данью уважения и благодарности, символом коллективной народной памяти о предках-победителях. Как сообщает газета «Комсомольская правда» [6], в России в ней приняли участие около 12 млн человек, в Москве — около 500 тысяч. Нижегородский журналист Андрей Ветохин дополняет эти сведения и дает точную эмоциональную характеристику этому событию: «Нижегород — 5000 человек. В мире в акции приняло участие более 1 млн человек: 15 стран, 120 тысяч городов. Люди впервые за очень долгие годы почувствовали себя частью большого единого целого — частью страны с великой историей, которой можно и нужно гордиться» [2].

Психолог С. Тихомирова выделила причины массового участия жителей России в марше «Бессмертный полк» 9 мая 2015 года: «Люди вышли на улицу, чтобы вместе со всеми разделить свои мысли и эмоции. Они хотели идентифицировать себя с идеей нашего триумфа. В каждой семье есть родственники, погибшие или участвовавшие в войне. Война явилась одновременно и трагедией и достижением для каждого жителя. В марше люди приобрели индивидуальность, так как представляли конкретных людей — своих предков-фронтовиков. Люди возвысили и облагородили себя» [7].

Вместе с тем студенты рассуждают не только о прошлом. Любить Россию — это значит «всегда быть за свою страну, против войны и насилия, коррупции, всего того, что мешает спокойно жить», «связывать с ней будущее семьи».

Также студенты размышляют о роли молодого поколения в последующем развитии страны; общая идея этих размышлений — созидательное участие в ее жизни: «помнить о прошлом и быть благодарным, смотреть в будущее. Не жало-

В современном обществе формируется интерес к неформальному изучению истории СССР — России. Ярким показателем этого стал добровольный народный марш памяти героев Великой Отечественной войны «Бессмертный полк».

ваться понапрасну: не нравиться — измени, исправь»; «делай что-то», «участвуй в решении проблем», «с помощью собственных знаний улучшай страну». Здесь же встречается понимание патриотизма как служения, нравственного долга: «Это чувство, когда гражданин, несмотря на собственные трудности, проблемы и разочарования, не винит в них страну. Несмотря ни на что — любит ее и готов приложить все усилия для повышения ее авторитета»; «очень важно любить место, где родился и живешь, работу, которую делаешь каждый день. Это залог счастья человека».

Проведенный анализ тематических публикаций популярных общественно-по-

литических изданий и материалов опроса студентов ННГАСУ позволяет сделать следующие выводы. Во-первых, студенты разделяют то понимание патриотизма, которое излагается во многих периодических изданиях и констатируется как неукоснительное уважение к истории, героическому прошлому, культурным и нравственным ценностям России; верят в то, что деятельное участие каждого в жизни страны способно изменить ее настоящее и будущее. Во-вторых, можно полагать, что в современных общественно-политических условиях происходит возрождение самосознания русского народа, способствующее патриотическому воспитанию современной молодежи.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Алексиевич, С.* Сейчас мужество нужно, чтобы не стрелять / С. Алексиевич // Аргументы и факты. — 2014. — № 51.
2. *Ветехин, А.* Живые и бессмертные / А. Ветехин // Новое дело. — 2015. — № 20.
3. *Мау, В.* Заблуждения наших элит советского толка / В. Мау // Огонек. — 2014. — № 30—31.
4. *Прилепин, З.* Россия давно покаялась / З. Прилепин // Аргументы и факты. — 2014. — № 22.
5. *Прилепин, З.* Россия не кормушка! / З. Прилепин // Аргументы и факты. — 2014. — № 47.
6. *Смирнов, Д.* Марш памяти стал рекордным / Д. Смирнов // Комсомольская правда. — 2015. — № 51.
7. *Тихомирова, С.* Войну вокруг «Бессмертного полка» развязали в соцсетях / С. Тихомирова // Комсомольская правда в Нижнем Новгороде. — 2015. — № 56.

**В 2015 году в издательском центре учебной и учебно-методической литературы
Нижегородского института развития образования
вышли в свет издания:**

Селезнев Ф. А. История Нижегородского края. С древнейших времен до начала XVII века: Учебное пособие для учащихся 6 класса. 171 с.

В учебном пособии рассмотрены основные этапы истории Нижегородского края с древнейших времен до начала XVII века в связи с общим ходом истории России. Пособие адресовано учащимся 6-х классов общеобразовательных учреждений Нижегородской области.

История Нижегородского края XVII—XVIII веков: Учебное пособие для учащихся 7 класса / Авт.: Ф. А. Селезнев, Э. С. Иткин, В. К. Романовский; под ред. Ф. А. Селезнева. 187 с.

В учебном пособии рассматриваются основные события истории Нижегородского края XVII—XVIII веков в их связи с общероссийским историческим процессом.

Пособие адресовано учащимся 7-х классов общеобразовательных учреждений Нижегородской области.



Слово докторанту и аспиранту



МЕТОД СИТУАЦИОННОГО АНАЛИЗА (CASE STUDY) В ОБУЧЕНИИ ИНОЯЗЫЧНОЙ ЭМОТИВНОЙ КОММУНИКАЦИИ

С. В. ЧЕРНЫШОВ,
докторант НГЛУ им. Н. А. Добролюбова,
кандидат педагогических наук,
заместитель директора по научной работе
НУДО «Детский гуманитарный центр» Н. Новгорода
Chernish25@yandex.ru

В статье рассматривается метод ситуационного анализа (case study) в обучении учителей иностранного языка иноязычной эмотивной коммуникации, его достоинства и особенности. Автор раскрывает принципы, на которых базируется рассматриваемый метод в обучении иноязычной эмотивной коммуникации, технологию моделирования кейсов и алгоритм их реализации в обучающем процессе.

This paper studies case study in teaching of foreign language emotional communication, its advantages and peculiarities. The author reveals the principals of case study in teaching of foreign language emotional communication, the technologies of modeling cases and the algorithm of their realization in the teaching process.

Ключевые слова: *эмоции, эмоционально-концептный подход к обучению иностранным языкам, эмотивная компетенция, методы обучения иностранным языкам, метод ситуационного анализа*

Key words: *emotions, emotional conceptual approach to foreign language teaching, emotional competence, methods of foreign language teaching, case study*

Эмоционально-концептный подход к обучению иностранным языкам, имеющий целью развитие и совершенствование эмотивной компетентности обучающихся, предполагает реализацию совокупности методов [4]. Среди них особое место занимают (помимо универсальных — коммуникативного, лингвосоцикультурного и объяснительно-иллюстративно-

го методов) психотерапевтический метод, группа интерактивных методов и метод ситуационного анализа.

Выбор данных методов обусловлен, во-первых, широким участием эмоций в речевой деятельности индивида (в том числе и на иностранном языке); во-вторых, изменчивостью амбивалентностью эмоций, вызванных той или иной ситуацией

эмотивной коммуникации; в-третьих, национально-культурным своеобразием выражения эмоций, которое лежит в основе эмоционально-культурной лакунарности; в-четвертых, необходимостью развития речевых умений эмоционального плана в единстве развития всех психических процессов личности (познавательных, эмоциональных, волевых).

Очевидно, что доминанта того или иного метода в обучении языку эмоций будет обусловлена возрастными, когнитивными и аффективными особенностями обучающихся, общим уровнем сформированности у них иноязычной коммуникативной компетенции и ее составляющих, а также выбором направления эмоционально-концептного подхода.

Так, в аспекте реализации предлагаемого подхода в переподготовке педагогических кадров в сфере иноязычного образования доминирующее положение будут занимать метод ситуационного анализа, деловые игры, дискуссия, «мозговой штурм». Они предполагают наличие у учителей высокого уровня сформированности базовых коммуникативно-речевых навыков и умений в разных видах речевой деятельности и подготавливают обучающихся к реальной иноязычной эмотивной коммуникации в условиях эмотиогенной среды.

Рассмотрим более подробно метод ситуационного анализа, который в обучении учителей иноязычной эмотивной коммуникации обеспечивает, прежде всего, актуализацию их познавательных мотивов, интенсификацию когнитивных и аффективных процессов сознания, формирование умений ориентироваться, принимать оптимальные решения в условиях проблемной эмотиогенной ситуации.

Метод ситуационного анализа, или *case study* (от англ. *case* — случай, ситуация), был разработан в Гарвардском университете в 1870 году и получил широкое распространение в сфере бизнес-образования и консультирования [3].

Его появление в области иноязычного образования обусловлено ориентацией методики обучения иностранным языкам на развитие способностей и готовности обучающихся к адекватному поведению в реальных ситуациях межкультурного взаимодействия, быстрой оценке сложившихся обстоятельств иноязычной коммуникации и выработке оптимальных решений, обеспечивающих эффективность коммуникативного акта.

Мы относим *case study* к активным интерактивным методам обучения, который носит интегративный характер, поскольку реализует в своем содержании элементы других методов — проблемного обучения, дискуссии, игры, «мозгового штурма» и др.

Существуют два направления в *case study* — гарвардское (американское) и манчестерское (европейское). В рамках первого направления использование данного метода предполагает поиск единственного верного и правильного решения проблемы в конкретной ситуации, в рамках второго — допускается множественность решений [2, с. 104].

Второе (европейское) направление метода является наиболее приемлемым в плане его реализации в методике обучения иностранным языкам в целом и в обучении учителей иноязычной эмотивной коммуникации в частности. Оно предоставляет большую свободу выбора обучающимся и учитывает плюрализм мнений, что в свою очередь создает условия для дискуссионного общения и формирования соответствующих навыков и умений.

В переподготовке учителей иностранного языка суть метода сводится к тому, что обучающимся представляется реальная (аутентичная) эмотиогенная ситуация (кейс) без указания самой проблемы

Метод ситуационного анализа, или *case study* (от англ. *case* — случай, ситуация), был разработан в Гарвардском университете в 1870 году и получил широкое распространение в сфере бизнес-образования и консультирования.

и возможных способов ее решения. Кейс может быть представлен в виде аутентичного эмотивного текста, аудио- или видеоматериала эмотиогенного содержания. Учителям самостоятельно в группах с помощью наводящих вопросов предлагается проанализировать эмотиогенную ситуацию, сформулировать проблему, разработать свои варианты ее решения для достижения положительного результата как речевого, так и неречевого плана и представить итоговый материал работы в виде презентации с последующими оценкой и самооценкой учебной аналитической деятельности.

Важно отметить, что мы расширили сферу применения данного метода с профессиональной до универсальной. В рамках реализации эмотионально-концептного подхода функция данного метода не сводится к применению эмотиональных знаний, навыков и умений исключительно в профессиональном общении на иностранном языке. Его использование в обучении эмотивной коммуникации предполагает подготовку учителей к иноязычному речевому взаимодействию в рамках тех или иных эмотиогенных ситуаций в различных сферах общения.

Мы выделяем следующие основные принципы, на которых базируется реализация рассматриваемого метода в обучении иноязычной эмотивной коммуникации:

Принцип аутентичности эмотиогенных ситуаций означает предъявление учителям в ходе реализации метода ситуационного анализа ситуаций, отвечающих ряду критериев, обеспечивающих их «эмотиональную» аутентичность.

✓ принцип проблемности;

✓ принцип аутентичности эмотиогенных ситуаций;

✓ принцип автономности обучающихся;

✓ принцип направленности на прагматический результат речевого взаимодействия.

Принцип проблемности при реализации метода ситуационного анализа предполагает инициирование самостоятельного поиска обучающимися оптимального

решения проблемы коммуникативного плана в условиях проблемной эмотиогенной ситуации. За счет этого рассматриваемый метод позволяет наполнить учебную деятельность учителя по овладению иноязычной эмотивной коммуникацией личностным смыслом, задействовать механизмы его критического мышления, вызвать у него реальную потребность в реализации усваиваемых эмотиональных знаний, навыков и умений в разнообразных ситуациях эмотиогенного содержания.

Принцип аутентичности эмотиогенных ситуаций означает предъявление учителям в ходе реализации метода ситуационного анализа ситуаций, отвечающих ряду критериев, обеспечивающих их «эмотиональную» аутентичность:

✓ критерий *эмотиогенности* означает отбор проблемных ситуаций, способных вызвать эмотиональную реакцию у учителей, желание высказывать эмотионально-оценочное суждение;

✓ критерий *подлинности* предполагает отбор жизненных ситуаций, с которыми учитель потенциально может столкнуться в ходе иноязычной речевой деятельности в условиях автономной или учебной эмотивной коммуникации;

✓ критерий *новизны* означает, что предъявляемые ситуации обязательно должны содержать элементы, раскрывающие новые для учителя грани рассматриваемого фрагмента иноязычной эмотиональной картины мира, что значительно повышает их эмотиогенный потенциал;

✓ критерий *необычности* предполагает предъявление нестандартных ситуаций, требующих оригинальных, творческих решений со стороны учителей.

Принцип автономности обучающихся в реализации метода ситуационного анализа предполагает самостоятельность и относительную обособленность учителей в анализе предъявляемой ситуации, формулировании проблемы и поиске оптимальных путей ее решения для достижения целей иноязычной эмотивной комму-

никации. Деятельность преподавателя при реализации рассматриваемого метода допускает лишь общий контроль, консультирование по возникающим вопросам и предъявление отдельных подсказок, позволяющих учителям самостоятельно понять и сформулировать требуемую закономерность, найти нужный способ или условие действия.

Принцип направленности на прагматический результат речевого взаимодействия означает, что применение рассматриваемого метода ориентировано на решение задач как речевого, так и неречевого плана. Особенностью данного метода является то, что он направлен на практическую реализацию эмоциональных знаний, навыков и умений в аутентичных эмоциогенных ситуациях. Он дает возможность учителям приобрести не просто опыт иноязычной эмотивной коммуникации, а опыт достижения разнообразных целей неречевого прагматического плана как в профессиональной, так и в бытовой сферах (установление доверительных отношений с коллегами, детьми, получение работы, повышение по службе, приобретение билетов и др.).

Технология разработки кейса преподавателем может быть описана кратко в вопросах и ответах.

Кому? — целевая аудитория, в которой предполагается реализация кейса (отражается за пределами кейса).

С какой целью? — практическая цель реализации кейса в выбранной аудитории (фиксируется за пределами кейса).

Кто? — участники эмоциогенной ситуации: учитель — ученик, работник — работодатель, продавец — покупатель и т. д. (отражаются в кейсе).

Что? — детали аутентичной эмоциогенной ситуации: место, время, возраст, форма одежды и т. д. (отражаются в кейсе).

Почему? — коммуникативная проблема эмоционального плана, ведущая к отрицательному результату речевого взаимодействия: неубедительность приводимых доводов, отказ в предоставлении чего-

либо, прерывание общения, конфликт и т. д. (имплицитно отражается в содержании кейса и сопроводительных вопросах).

Как? — прогнозируемые пути и способы решения проблемы (фиксируются за пределами кейса; в сложных кейсах они могут быть отражены в источниках информации, предлагаемых обучающимся для анализа и подготовки решения; допустима также их презентация в виде подсказок в содержании кейса в невербальной форме).

Зачем? — прогнозируемый результат (результаты) деятельности обучающихся по решению проблемы (фиксируется за пределами кейса).

Методические требования к кейсу:

✓ наличие проблемы, разрешение которой носит лично значимый смысл для обучающихся;

✓ уровень трудности, соответствующий уровню владения иностранным языком обучающимися;

✓ эмоциогенный потенциал, обеспечивающий равное функционирование аффективной и когнитивной сфер сознания личности обучающихся;

✓ актуальность проблемы, обеспечивающая интерес обучающихся к аналитической работе;

✓ многомерность, множественность и альтернативность решений заложенной проблемы, провоцирующие масштабную дискуссию;

✓ четкая структурированность и системность предоставления содержания кейса, обеспечивающие понимание проблемы обучающимися и быстрое их включение в процесс аналитической работы.

Алгоритм работы над кейсами в рамках метода ситуационного анализа предполагает следующие стадии:

✓ *предваряющую* (подбор учебного материала для кейса; разработка сценария реализации кейса; деление аудитории на рабочие подгруппы по решению

Принцип направленности на прагматический результат речевого взаимодействия означает, что применение рассматриваемого метода ориентировано на решение задач как речевого, так и неречевого плана.

кейса; разъяснение возникающих вопросов; комментарии преподавателя по работе с кейсом);

✓ *подготовительную* (анализ ситуации и формулирование проблемы обучающимися в группах; поиск путей ее решения; принятие решения группой; разработка плана действий в соответствии с принятым решением; подготовка презентации результатов аналитической работы над кейсом);

✓ *основную* (защита кейсов, обсуждение предложенных вариантов в группе);

✓ *заключительную* (подведение итогов; оценка деятельности обучающихся преподавателем; самооценка со стороны самих участников).

А. М. Долгоруков выделяет следующие преимущества использования данного метода в образовании:

✓ возможность работы в группах на едином проблемном поле;

✓ использование краткой информации, снижающей степень неопределенности в условиях лимита времени;

✓ использование принципов проблемного обучения;

✓ не только возможность получения обучающимися знаний, но и глубокое осмысление теоретических концепций;

✓ возможность создания новых моделей деятельности;

✓ выработка навыков простейшего обобщения информации [1].

Данный перечень далеко не исчерпывающий. Помимо указанных преимуществ рассматриваемого метода в переподготовке учителей иностранного языка можно отметить его мотивирующий и эмоциональный потенциал, интегратив-

ность, прагматическую направленность, развитие умений информационного и профессионального поиска, построения гипотез, обобщения и др.

Таким образом, метод ситуационного анализа в аспекте эмоционально-концептного подхода призван научить учителей анализировать информацию эмоционального содержания и выбирать из множества альтернативных решений наиболее оптимальное, соответствующее конкретной эмоциональной ситуации. Он направлен на совершенствование у учителей умений слушать и понимать других людей, идентифицировать их эмоции, управлять ими, чего так не хватает и что так необходимо в данной профессии.

Рассматриваемый метод также позволяет формировать у учителей навыки самостоятельной работы и работы в команде, поскольку на решение проблемы направлены усилия всей рабочей группы обучающихся и поиск осуществляется совместно в процессе тесного взаимодействия.

Работа над кейсом всегда сопровождается спором, дискуссией, аргументацией, описанием, сравнением, убеждением и другими формами и способами осуществления речевой деятельности, что позволяет комплексно тренировать у обучающихся прагматические умения речевого плана.

Применение данного метода на курсах повышения квалификации нацеливает учителей иностранного языка на его реализацию в своей профессиональной деятельности в различных типах учебных заведений с разным контингентом обучающихся в аспекте обучения не только иноязычной эмотивной коммуникации, но и иностранному языку в целом.

Приведем пример кейса для предъявления учителям в рамках темы «Travelling»*.

Case «Planning Tour»

I. Read the dialogue between the travel agent and the customer. Do you think the

* Данная тема предлагает широкие возможности для реализации обучения иноязычной эмотивной коммуникации за счет аккумуляции большого объема лингвистического материала, обладающего положительной коннотацией.

Метод ситуационного анализа в аспекте эмоционально-концептного подхода призван научить учителей анализировать информацию эмоционального содержания и выбирать из множества альтернативных решений наиболее оптимальное.

ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ОБРАЗ И ЕГО ВОССОЗДАНИЕ МУЗЫКАНТОМ-ИСПОЛНИТЕЛЕМ



Е. А. МЕЛЬНИЧУК,
аспирант Московского государственного
института музыки им. А. Г. Шнитке,
преподаватель детской музыкальной
школы им. Ю. А. Шапорина (Москва)
katya.melnichuk@mail.ru



Г. М. ЦЫПИН,
доктор педагогических наук,
профессор кафедры музыкально-
исполнительского искусства
в образовании МПГУ (Москва),
заслуженный работник высшей школы РФ
gmcip@yandex.ru

В статье рассматриваются проблемы, связанные с воплощением художественного замысла в практике музыканта-исполнителя, анализируются основные факторы, препятствующие адекватной реализации исполнителем творческих идей композитора, даются рекомендации, направленные на улучшение интерпретаторской деятельности учащегося-музыканта.

The article discusses the problems associated with the embodiment of artistic design in the practice of a performing musician, analyzed the main factors that impede the adequate implementation by the creative ideas of the composer, recommendations aimed at improving the interpretation of the activity of the student-musician.

Ключевые слова: *художественный образ, средства выразительности в музыкально-исполнительской практике, проблемы формы и содержания в искусстве, интерпретация музыкального произведения*

Key words: *artistic image, means of expression in music performance practice, problems of form and content in art, the interpretation of a musical work*

Основной целью музыканта-исполнителя является воссоздание художественного образа исполняемого сочинения. Образ в музыке имеет свою специфику, которая заключается прежде всего в том, что основные его составля-

ющие — содержание и форма — выступают результатом творческой деятельности не только автора сочинения, но и исполнителя. Композитор создает художественный образ и преобразует его в знаковую форму — нотный текст. Это своего рода

«модель», предполагающая определенную содержательную направленность и соответствующее ей звуковое выражение, оттенки которого обозначены в нотном тексте весьма условно и приблизительно, а порой и вовсе отсутствуют.

Исполнитель, реализуя авторскую «модель», воплощает созданный композитором образ, придавая его содержанию и форме определенную индивидуальную окраску. Наполняя музыку своим эмоциональным переживанием, он воплощает его в тончайших выразительных оттенках (мера которых не может быть обозначена в нотном тексте), создавая при этом индивидуальную звуковую форму образа. Эта особенность является источником проблемы соответствия созданного композитором образа и его исполнительского воплощения.

Воссоздание исполнителем художественного образа произведения предполагает применение средств выразительности (прежде всего интонационных), соответствующих содержанию данного образа. Однако зачастую эта очевидная исполнительская задача остается нереализованной. К числу факторов, препятствующих воссозданию художественного образа адекватными исполнительскими средствами, можно отнести следующие:

✓ У исполнителя отсутствует адекватное представление о содержании музыки. Это может иметь место в том случае, если исполнитель в принципе не ставит себе задачу вникнуть в содержание данного произведения (при этом нет понимания образа даже на интуитивном уровне). Тогда средства музыкальной выразительности, по сути, теряют свою основную функцию, перестают быть средствами воплощения авторского замысла, поскольку этот замысел остается за пределами понимания исполнителя. Исполнитель сосредотачивается на создании некой отвлеченной звуковой формы, а отбор выразительных средств приобретает во многом случайный и необоснованный характер.

✓ Несоответствие трактовки исполнителем содержания музыкального произведения может быть результатом влияния на исполнителя чужих интерпретаций или установок учителя (если речь идет о педагогическом процессе). Знание исполнителя в этом случае может ограничиться лишь тем, что было им услышано и прочувствовано в чужой интерпретации. Иначе говоря, он пассивно воспринимает субъективное (и не всегда адекватное) представление другого исполнителя (или учителя) о данном произведении, а не само произведение, его объективное содержание.

Это не означает, что исполнитель не должен знакомиться с различными интерпретациями изучаемого произведения, а учитель — не вправе стремиться приблизить учащегося к своему пониманию музыки. Однако следует учитывать, что даже самые выдающиеся варианты интерпретаций и самые эффективные педагогические методы, будучи источниками ярких впечатлений и творческого подъема, тем не менее могут препятствовать формированию собственного представления о содержании произведения у исполнителя (ученика). Так, по словам Г. Кога-на, программные ассоциации учителя не только «способны очень увлечь ученика и многое ему “осветить”, но могут и завлечь на путь натяжек, “подтягивания” музыки к программе» [1, с. 254].

✓ Представление о содержании может быть неадекватным в том случае, если исполнитель пытается выстроить его, опираясь в первую очередь на изучение истории создания того или иного музыкального произведения, на его теоретический анализ, а также на стереотипные представления о том, как «нужно» исполнять данное произведение. В этом случае возникает опасность искусственного приспособления к музыке некой

Воссоздание исполнителем художественного образа произведения предполагает применение средств выразительности (прежде всего, интонационных), соответствующих содержанию этого образа.

привнесенной извне, «надуманной интерпретаторской модели».

✓ Представление исполнителя о музыкальном произведении может быть неадекватным, если индивидуальности композитора и исполнителя — их художественное мировоззрение, темперамент, эмоциональная сфера, диапазон переживаний и т. п. — достаточно сильно контрастируют между собой.

Следует добавить, что стремление исполнителя опираться на свой прошлый исполнительский опыт также способно негативно воздействовать на формирование адекватного представления о музыке. С. Савшинский пишет, что «так же, как нельзя жить чужими чувствами и разумом, нельзя жить и своими вчерашними чувствами, своим вчерашним умом» [7, с. 160], что, безусловно, верно и в отношении музыкально-исполнительского искусства.

Таким образом, представление о содержании музыки, сформировавшееся под влиянием одного из перечисленных факторов, не является для исполнителя подлинно достоверным и потому не может служить основой для отбора необходимых выразительно-технических средств.

Кроме того, следует указать еще на некоторые обстоятельства, имеющие близкое отношение к рассматриваемой проблематике. Поскольку первое представле-

ние о художественно-образном строе музыкального произведения формируется, как правило, на начальном этапе работы исполнителя, значительные сложности могут возникнуть, если

он не обладает достаточно развитым умением читать с листа. «У исполнителя, читающего “по складам”, представление это примет форму значительно более смутную и неточную, испещренную туманными пятнами и ошибками» [2, с. 8].

Разумеется, представление исполни-

теля о содержании разучиваемого произведения изменяется в ходе работы: уточняется, дополняется, корректируется и т. д. Но если оно изначально неверно, искажено в своих основных подходах и проявлениях, — работа исполнителя теряет смысл, так как, не имея адекватного представления о том, что ему предстоит сделать, исполнитель оказывается не в состоянии найти необходимые в данном случае интерпретаторские решения и, соответственно, выразительно-технические приемы и средства.

Среди распространенных просчетов исполнителей следует указать на отсутствие композиционного единства и структурной целостности в исполнении. Если исполнитель не ощущает произведение как нечто единое, если в его сознании во время работы, а также в ходе концертного выступления образ целого отсутствует, то исполнение превращается в ряд отдельных, зачастую не связанных друг с другом эпизодов.

Отсутствие чувства целого, как правило, ведет к несоразмерности, непропорциональности формы, ее художественному несовершенству, а применяемые исполнителем выразительно-технические средства, не соотношенные друг с другом, образуют в итоге сумму разрозненных, не связанных друг с другом элементов. Естественно, такая «конструкция» не может раскрыть выразительную сущность художественного образа.

Эта сущность остается нераскрытой и в тех случаях, когда музыкальное произведение не обладает субъективной ценностью для исполнителя, чуждо ему. Исполнитель не ассоциирует музыку со своим личным внутренним миром, поэтому он не может найти и выразительно-технические средства, убедительно воссоздающие художественный образ. Иными словами, чем дальше от исполнителя содержание произведения, его эмоциональный мир, тем менее ярок и художественно достоверен создаваемый образ музыкаль-

Стремление исполнителя опираться на свой прошлый исполнительский опыт также способно негативно воздействовать на формирование адекватного представления о музыке.

ного произведения, тем менее точны и убедительны средства выразительности.

Небезынтересно подчеркнуть парадоксальный факт: представление самого автора о том, какой должна быть интерпретация его произведения, не всегда совпадает с позицией музыканта-исполнителя. Бывает, что знакомясь с трактовками выдающихся мастеров исполнительского искусства, композиторы открывают для себя новые аспекты в созданных ими произведениях. Так было на премьере знаменитого «Болеро» Мориса Равеля, которое автор услышал в исполнении Артуро Тосканини. Сказанным подтверждается, что авторское представление об интерпретации созданной ими музыки не исчерпывает объективного содержания этой музыки, а следовательно, и возможностей ее исполнительского толкования. В то же время существуют некие границы, в пределах которых может трактоваться данное сочинение, некие рамки стилиевой и художественно-образной достоверности, — и если они нарушаются, то нарушаются и некоторые принципиально важные законы интерпретаторского искусства.

Соблюдение этих законов предполагает у исполнителя наличие такого важного качества, как интонационная чуткость. Необходимо ощущать внутреннюю связь между интонированием и тем эмоционально-психологическим содержанием, которое характерно для того или иного музыкального произведения.

Отсутствие интонационной «правды выражения» перечеркивает любые достоинства исполнителя, не исключая и виртуозно-технических, сколь бы впечатляющими они ни были. Называя представления исполнителя об интонационной выразительности «мысленным идеалом», Е. Либерман указывал: «Если мысленный идеал отсутствует или исчезает, — техническая работа пианиста превращается в рисование вслепую, с закрытыми глазами» [4, с. 9].

Случается и так, что интонационная невыразительность, «безликость» является следствием неадекватной оценки музыкантом собственной игры. Исполнителю может казаться, что он убедительно и правдиво интонирует музыку, что его эмоции сполна выражаются в звуках — но это не более чем иллюзии. Задача педагога-музыканта — предостеречь ученика от подобных иллюзий. В этой связи Г. Г. Нейгауз писал: «Никуда не годится тот педагог... который удовлетворяется рассказами об “образе”, о “содержании”, о “настроении”, об “идее”, о “поэзии” и не добивается конкретнейшего, материального воплощения своих высказываний и внушений в звуке, фразе, нюансировке, совершенной фортепианной технике» [6, с. 41]. Это в равной мере может быть отнесено как к педагогу, так и к ученику.

Что касается последнего, то ему необходимо не только «чувствовать», «представлять», но и обладать необходимым техническим потенциалом для выявления своих внутреннеслуховых представлений и переживаний, поскольку «без умения, техники ничего не сделаешь в искусстве» [3, с. 96].

Ограниченность технических возможностей исполнителя может проявляться на разных этапах. Уже на начальной стадии работы над музыкальным произведением она не позволяет удовлетворительно сыграть «с листа»; в дальнейшем профессионально-техническая недостаточность проявляет себя более отчетливо.

Несомненно, учитель не может и не должен включать в рабочий план своего воспитанника только те музыкальные произведения, которые не потребуют от него каких-либо усилий, так как в этом случае нереальным будет развитие ученика — как художественно-образное, так и профес-

Учитель не может и не должен включать в рабочий план своего воспитанника только те музыкальные произведения, которые не потребуют от него каких-либо усилий, так как в этом случае нереальным будет развитие ученика.

сионально-техническое. Однако не приемлема и другая крайность. Ставя перед учеником задания, существенно превышающие его двигательные-технические возможности, педагог рискует не только нанести серьезный вред здоровью ученика, его психофизиологическим ресурсам, но и вызвать у него негативное отношение к музыкальным занятиям. Ни о каком прогрессе обучения в этом случае не может быть и речи.

Возвращаясь к вопросу о создании убедительного музыкального образа, следует обратить внимание на то, что решение этой задачи требует, как правило, органичного синтеза рационального и интуитивного в действиях исполнителя. Крен в ту или иную сторону чреват, как правило, негативными последствиями. Нельзя не учитывать, что необходимая выразительность игры зачастую является результатом интуитивного озарения, и прежде всего у людей художественно одаренных. Вряд ли требует доказательства тот факт, что интуиция — необходимый элемент творческого процесса как в музыке, так и в других видах художественно-творческой деятельности. Можно вспомнить в данной связи слова С. Рихтера: «Я знаю многих великолепных пианистов-исполнителей, но у них все препод-

У мастеров музыкально-исполнительского искусства можно видеть, как правило, гармонию разума и чувства, рационального и эмоционального, творческого расчета и интуиции.

носится на блюдецке, известно заранее, что и когда будет подано. Хорошо, чудесно, но... знакомо» [5, с. 44].

Однако в искусстве интерпретации музыки важно так называемое «рацио», трактуемое как сознательное начало в творческом процессе, выполняющее организующую и контрольную функцию в процессе работы над музыкальным произведением, его композицией, отбором выразительно-технических приемов и средств. Невнимание к «рацио» влечет за собой опасность исполнительского произвола, нарушения художественно-стиле-

вых норм. Кроме того, исполнитель в этом случае лишает себя важных путей к интеллектуальному (в лучшем смысле этого термина) познанию замысла автора произведения, что особенно необходимо тогда, когда этому исполнителю не удастся решить интерпретаторские проблемы, полагаясь только на интуицию и работу подсознания.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что трудно, а иной раз и невозможно решить задачи, стоящие перед исполнителем, игнорируя то или иное из указанных выше начал. Другой вопрос, что в силу индивидуальности исполнителя одно из них может более или менее заметно проявляться в его действиях. Поэтому в околomuзыкальных кругах ходят разговоры об исполнителях «интуитивистах» и «рационалистах». На практике (если говорить о подлинно высокой художественно-творческой практике) подобные крайности встречаются в порядке исключения. У мастеров музыкально-исполнительского искусства можно видеть, как правило, гармонию разума и чувства, рационального и эмоционального, творческого расчета и интуиции — что и обеспечивает создание впечатляющих художественных образов.

В чем музыкант-исполнитель видит свою «сверхзадачу» — в том, чтобы воссоздать с предельной правдивостью и полнотой художественный образ произведения, или в том, чтобы продемонстрировать свои профессиональные достоинства, собственное мастерство? Таков морально-этический аспект музыкального (и не только музыкального) искусства, и от него в решающей мере зависят творческий результат, его ценность и художественная значимость. Педагогу никогда нельзя забывать о задаче, которую традиционно принято называть воспитательной, так как от ее решения зависит, насколько правдивы, убедительны и творчески достоверны будут художественно-образные решения молодого исполнителя.

ЛИТЕРАТУРА

1. Коган, Г. М. Избранные статьи. Вып. 2 / Г. М. Коган. — М. : Советский композитор, 1972.
2. Коган, Г. М. Работа пианиста / Г. М. Коган. — М. : Государственное музыкальное издательство, 1963.
3. Коган, Г. М. У врат мастерства / Г. М. Коган. — М. : Классика-XXI, 2004.
4. Либерман, Е. Я. Работа над фортепианной техникой / Е. Я. Либерман. — М. : Классика-XXI, 2010.
5. Монсенжон, Б. Рихтер. Диалоги. Дневники / Б. Монсенжон. — М. : Классика-XXI, 2007.
6. Нейгауз, Г. Г. Об искусстве фортепианной игры. Записки педагога / Г. Г. Нейгауз. — М. : Дека-ВС, 2007.
7. Савшинский, С. И. Работа пианиста над музыкальным произведением / С. И. Савшинский. — Л. : Музыка, 1964.



**ЧТЕНИЕ КАК МЕТОД АНАЛИЗА
ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА
НА УРОКЕ ЛИТЕРАТУРЫ В СТАРШИХ КЛАССАХ
(на примере творчества Роберта Рождественского)**

С. В. ТИХОНОВА,
докторант МПГУ,
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры словесности и культурологии НИРО
kafslov@niro.nnov.ru

В статье проанализированы условия изучения современной литературы в старших классах школы и описана методика анализа поэтического текста, основанная на разных видах чтения.

The article analyzes the conditions of the study of modern literature in high school and described the technique of the analysis of the poetic text, based on different types of reading.

Ключевые слова: чтение, диалогичность, поэтика, цикл, метафоризация, символизация, философичность, архитектоника

Key words: reading, dialogue, poetics, cycle, metaphorization, symbolization, philosophy, architecture

В современной социокультурной ситуации все активнее ведутся поиски причин падения интереса к чтению и стимулов воспитания человека, умеющего и любящего читать. В исследованиях последних десятилетий в области социологии, психологии и педагогики констатируется, что положительные эмоции, связанные с процессом чтения, все чаще уходят из школы и из самостоятельного домашнего чтения. Весь арсенал действий, создаваемых традиционной методикой (комментированное чтение, пересказ, от-

веты на вопросы и т. д.), был направлен на формирование репродуктивного чтения, в рамках которого не создается условий для актов смыслопорождения. Сегодня главной задачей учителя-словесника становится привлечение внимания учеников к тексту, где поэтическое слово, игра красок и звуков, неповторимые образы и события станут решающими в поисках смыслов, волнующих молодое поколение. В методике преподавания литературы накоплен богатый опыт по организации чтения на уроках литературы

(Ф. И. Буслаев, В. Я. Стоюнин, В. П. Острогорский, В. В. Голубков, М. А. Рыбникова, Н. И. Кудряшов, З. Я. Рез, Т. Г. Браже, В. Г. Маранцман, Л. В. Шамрей, Г. С. Меркин, Г. И. Беленький, А. Г. Кутузов, В. Ф. Чертов, С. А. Зинин, Б. А. Ланин, Е. С. Романичева, Е. Р. Ядровская и др.). Тщательно и детально этот метод описан на примере классической литературы XIX века и литературы первой половины XX века, но, к сожалению, очень мало материала по использованию читательских практик при изучении литературы второй половины XX — начала XXI века.

Литературоведы отмечают, что во второй половине XX века изменилась природа художественного текста, само «вещество» литературы (В. Гусев). Основные ее характеристики — сбалансированность без напряжения, стилистическая экономия (но не скупость), глубина смысла и ничем не ограниченный в выборе средств автор. Наблюдается тяготение писателей к символизации, метафоризации слова-образа, когда такое слово в тексте приобретает значение лейтмотива или рефрена, служащего пульсацией авторской идеи и определяющего архитекtonику всего произведения. При восприятии текста символ развивается и в сторону «чувства», воздействуя на интеллектуальные центры читателя, и в сторону «ума», способствуя в одних случаях повышению эмоций, в других — философской нагрузке. Эту функциональную сторону, связанную как с идеологической, так и с художественной особенностью образа автора в произведении, М. М. Бахтин называл «незавершимым диалогом» с читателем, а У. Фолкнер, используя яркую метафору, — «тринадцатью точками зрения черного дрозда» [10]. Истина, по мнению У. Фолкнера, обнаруживается тогда, когда читатель, уловив все тринадцать способов видения черного дрозда, выработает еще одно, собствен-

Литературоведы отмечают, что во второй половине XX века изменилась природа художественного текста, само «вещество» литературы.

ное, четырнадцатое представление об этом дрозде, что и будет истиной. Другими словами, при восприятии произведения от читателя требуется особая активность.

Новый тип художественного мышления не может вписаться в традиционные рамки жанра и требует особого стиливого воплощения. По мнению А. Г. Бочарова, «стилевая разнородность создает напряжение внутри самого стиля, заставляет читателя задуматься над ходом событий, а не просто над судьбами конкретных героев» [2, с. 327]. В этом проявляется сверхличная природа автора, когда творческий акт рассматривается им как решение одной из объективных задач мировой культуры.

Изменение поэтики текста потребовало изменения формы анализа литературного произведения и как следствие — формы урока литературы. По мнению Л. В. Шамрей, урок должен не только учитывать природу изучаемого текста, но и быть «ориентирован на выявление архитектурных основ изучаемого текста» и мыслиться «как органичный изучаемому явлению процесс (основанный на последовательном и многоаспектном чтении, то есть чтении как методе)...» [11, с. 57]. Такой подход предполагает вариативность за счет расстановки акцентов на различных аспектах (элементах, свойствах архитектоники) изучаемого текста.

Покажем это на примере изучения лирики Р. Рождественского. Данный автор выбран нами неслучайно, так как, во-первых, по меткому наблюдению Ф. И. Буслаева, литературное образование уподобляется обучению живописи и скульптуре, когда ученики копируют основателя художественной школы, поэтому в процессе обучения литературе предлагается сделать акцент на подробном чтении «классика», так как «изучив основателя, легче сладишь с последователями» [3, с. 93], а в творчестве Р. Рождественского уже на раннем этапе сформировались те черты, которые в даль-

нейшем стали развиваться постмодернистской литературой. Во-вторых, по мнению Л. Аннинского, творчеству Р. Рождественского свойственна «константность» поэтического облика, несдвигаемая верность однажды принятым ценностям и идеалам. «От него хорошо было отсчитывать, и всю жизнь (всю мою литературную жизнь), вглядываясь в мое поколение, я отсчитывал — от Рождественского. Другие петляли, крутились, кружились, отходили и уходили, менялись, метались, мотались. Рождественский — стоял» [9, с. 31]. Это позволяет проследить эволюцию его творчества и осознать роль и место в литературном процессе.

Урок начинается с чтения ключевых стихотворений из сборника «Дрейфующий проспект» (1959), который был написан Р. Рождественским после прохождения практики на Северном полюсе, где он наравне с бывальыми полярниками трудился на научной станции «Северный полюс-6». Основой многих стихотворений послужили реальные истории, услышанные поэтом на Севере. В своем сборнике Р. Рождественский пытается сочетать романтические идеи, пафос того времени и реализм будней. В него вошли стихотворения, названия которых говорят сами за себя: «Немного экзотики», «На дрейфующем проспекте ты живешь», «Аврал», «Подъем флага», «Про медведя», «Мираж», «Нелетная погода», «Вьюга», «Летчики», «Ушел самолет», «Ровесникам» и др.

Если сборник представляет собой не собрание отдельных стихотворений, а в нем присутствует определенная структурная связь, то отдельные произведения взаимодействуют между собой, и группа стихотворений, наиболее напряженных идейно, может приобрести исключительное значение, подчинить себе и заставить переосмыслить весь остальной материал. В сборнике «Дрейфующий проспект» такую роль сыграли стихотворения «На дрейфующем проспекте ты живешь», «Ушел самолет», «Ровесникам». Этот

небольшой цикл ставит проблему гражданского служения человека обществу, определяет жизненную позицию целого поколения. Лингвопоэтическим ключом этих стихотворений и сборника в целом становится слово «бой», именно оно аккумулирует в себе основную идею, отражает мировоззренческую позицию автора, обеспечивает динамику и вариативность описания событий.

Урок может быть построен как «диалог с классикой». В центре внимания — образ поколения, способного преодолеть любые испытания ради высокой цели. Урок можно начать с краткого обзора отношения А. С. Пушкина, М. Ю. Лермонтова, М. Горького и других писателей к судьбам своего поколения. Далее формулируются проблемные вопросы: *Каким видят писатели свое поколение? Какие качества поколения они считают самыми важными? Всегда ли удается поколению изменить «лик своего времени»? Затем учащимся предлагается познакомиться с небольшим циклом стихов Р. Рождественского. Для усиления впечатления перед чтением можно посмотреть на лица людей той эпохи, послушать ее голос, прикоснуться к культурной атмосфере того времени. Чтение стихотворений помогает понять, насколько напряженная, временами опасная и деятельная была жизнь поколения шестидесятников, потому что они «пришли / быть, / где необходимо и трудно...»*

В стихотворении «На дрейфующем проспекте ты живешь» показано противостояние человека суровой северной природе. Композиция стихотворения фиксирует разные взгляды лирических героев на происходящие события. Гидролог оценивает их как ученый-исследователь. За точным языком цифр и фактов он пытается понять закономерности природных явлений: «Глубина / сто девяносто

Чтение стихотворений помогает понять, насколько напряженная, временами опасная и деятельная была жизнь поколения шестидесятников, потому что они «пришли / быть, / где необходимо и трудно...»

три! — / Ох, и надоела мне одна / не меняющаяся глубина!..» [9], но пока он не научился расшифровать тайные знаки Арктики и с упорством старается постигнуть этот незнакомый язык природы: «Кто заведует / движеньем льдов? / Все остановил он почему? / Может, по ошибке, / не со зла? / Может, мысль к нему в башку пришла, / что, мол, при дальнейшем продвижении / расползется все сооружение?»

Использование вопросительных предложений, разговорных, просторечных слов и выражений в стихотворении: «мысль в башку пришла», «расползется все сооружение», «продвижение» говорит о реальной картине происходящего, о работе ученых-полярников, их поисках и сомнениях, движении научных исследований. У ученых больше вопросов, чем ответов, и они, несмотря на трудности, вдохновенно выполняют свою работу, пытаются внести свой вклад в дело исследования Арктики, ее дальнейшего освоения.

Совершенно по-иному видит и оценивает происходящие события лирический герой. Для юноши-поэта Арктика — это некое сказочное существо, старуха, воплощающая в себе злые, неизвестные, грозные и враждебные для людей силы природы. Это ощущение поддерживается олицетворениями и яркими эпитетами: «Арктика то смиряется, / то вдруг сата-

неет / так, что не подымешь головы... Арктика пронизывает шубы / *яростым* дыханием морозов. / Арктика показывает зубы / ветром *исковерканных* / торосов». Ее цель — «сно-

ва стать / неведомой страной, / сделать так, / чтоб мы ее боялись... чтобы наши пароходы / никогда не знали навигаций, / чтобы самолеты не летали, / чтоб о полюсе мы не мечтали...» Ощущение этой враждебности пронизывает весь монолог лирического героя и продиктовано его мировосприятием. По его мнению, диалога

с таким «собеседником» не построить: «Ты же знал, / что дрейф не будет плавным...», поэтому человек вступает в бой с грозным противником и в неравном бою отвоевывает свое право быть хозяином на этой земле: «...знал, / что дело тут дойдет до драки, / потому что / в человечьи планы / вносит Арктика / свои поправки...»

В поисках усиления публицистической экспрессии Р. Рождественский шлифует афористическую, яркую, хлесткую фразу, рисуя живую картину, и вводит в стихотворение акцентное слово — слово-клеймо, слово-ярлык, слово-эмблему, которое становится не только смысловым, но и композиционным центром поэтического произведения. Таким акцентным словом в стихотворении «На дрейфующем проспекте ты живешь» становится слово «бой». Его просторечный вариант «драка» появляется на стыке двух частей и объединяет разные мировоззренческие позиции лирических героев. В конце стихотворения оно сменяется высоким книжным словом «бой», потому что показаны не личные, а высокие общечеловеческие и общегосударственные цели, ради которых человек идет на тяжелейшие испытания: «В эти разметнувшиеся шири / слишком много мы / труда вложили, / чтоб отдать все то, / что взято с бою!»

В этом стихотворении Р. Рождественский воплотил еще один прием, свойственный его поэзии и четко отражающий гражданскую позицию автора, — он «напрямую соотносит индивидуальную судьбу человека с философскими мегамасштабными категориями (эпохой, историей, человечеством)» [5, с. 123]. Так, судьба человека с негибимой силой воли и верой в успех своего дела навсегда будет вписана не только в историю освоения Арктики, но и в дело процветания общества. Обычные ученые-гидрологи становятся национальными героями. Сходную закономерность относительно литературного героя выявила Л. Я. Гинзбург: «Матери-

В поисках усиления публицистической экспрессии Р. Рождественский шлифует афористическую, яркую, хлесткую фразу, рисуя живую картину, и вводит в стихотворение акцентное слово.

альный мир может быть подробным, а герой остается суммарным, потому что эмпирический мир еще не проник в механизмы обусловленности его поведения» [4, с. 107]. Образ поколения становится собирательным и приобретает символические черты поколения 60-х годов XX века, а название стихотворения выступает символом эпохи.

Трагический исход неравного боя человека с Арктикой показан в стихотворении «Ушел самолет». Оно написано в жанре баллады и рассказывает о конкретном случае — гибели полярников. Реалистичность и значительность описанию придают исповедальность и открытость обращения автора к читателю: «Вам каждый второй расскажет / невыдуманную историю / (об этом / не пишут в газетах, / песен об этом / не слышно), / но я видел сам однажды: / ушел самолет на Викторию». Троекратный повтор фразы «ушел самолет» дает надежду читателю на успешный исход событий, но его сменяет короткая и грубая фраза, обрывистая и резкая, как в телеграмме: «и крышка». Этот стиховой прозаизм не случайно вынесен поэтом на отдельную строку, так как именно грубоватое просторечное слово подчеркивает масштаб и глубину трагедии.

У следующих строк совершенно другой ритм: они пронизаны сухой деловой интонацией, напоминающей информационные сводки о чрезвычайных событиях. В них говорится о предельной собранности тех, кто принимал участие в поисках или просто следил за ходом событий: «Одиннадцать дней радисты / усталых глаз не смыкали. / Обшаривали пилоты / каждый клочок земли... А на двенадцатый / радиовали: / «Нашли!»» Первое чувство надежды сменяется сомнением: что можно найти в снегах Арктики на двенадцатый день поисков? Но дальнейшее описание событий своей простотой рассеивает все сомнения, и сразу становится понятным, почему «начальник аэропорта / не смотрит в глаза другим», почему «оркестр из клуба / в притихшем / маленьком зале /

негромко играет гимн». В стихотворении мы не встретим описания героической гибели полярников, о ней нигде (даже в газетах) не написано ни строчки. О ней сообщат только женам да начальству: «Женам — / так как приказано. / Начальству — / так как положено». Скупое и кратко поэт расскажет о горе матерей и о том, как «белесый сынишка штурмана / проплакал в тот день допоздна / над огромной картой Арктики / в кабинете отца...»

В этом стихотворении Р. Рождественский использует опыт М. Ю. Лермонтова по созданию лирической новеллы — «кратчайшей стихотворной повести о современном человеке» (Л. Я. Гинзбург), где из динамической речи, чередования разных ритмов повествования в маленьком по объему стихотворении могла возникнуть целая «психологическая повесть», в которой есть все: строгий сюжет, продуманная система образов, взвешенная лексика, яркие эмоции и обобщение. Она преподносится читателю как динамический сгусток, неразвернутым, и, опираясь на ассоциации, каждый читатель внутренне постигает его в молниеносном охвате.

Завершается стихотворение оптимистически: «По-прежнему шли самолеты / трассой предельно трудной. / По-прежнему / долгим вьюгам / никто не хотел сдаваться. / И над молчаливыми льдами, / над бесконечной тундрой / висели на ниточках звезды, / готовые / оборваться». Несмотря на обманчивое спокойствие и умиротворение Арктики, несмотря на хрупкость человеческой жизни, которая в полярных условиях похожа на ниточку, держащую звезду, люди идут вперед, к новым победам. И опять в конце стихотворения появляется обобщенный образ молодого поколения, готового на любые испытания ради высокой цели и претворения своей мечты. Под пером автора трагедия отдельных людей и их семей

Трагический исход неравного боя человека с Арктикой показан в стихотворении «Ушел самолет». Оно написано в жанре баллады и рассказывает о конкретном случае — гибели полярников.

становится трагедией всего общества и государства, а стихотворение перестает быть только лирической зарисовкой, оно приобретает гражданский пафос.

В стихотворении «Ровесникам» нет прямого описания событий полярной экспедиции, но оно содержит в себе философское раздумье о судьбе своего поколения. Созревание нового поэтического принципа, где Р. Рождественский соединяет философское раздумье, социальный пафос и лирическое размышление, становится очевидным. Нельзя сказать, что проблема судьбы поколения не волнует поэта, что он отделяет себя от него.

Гражданская лирика Р. Рождественского остается лирикой в том смысле, какой ему придает романтизм: выражением индивидуального творческого сознания, но теперь это сознание утверждает себя как социально-типическое, социально обусловленное и социально ответственное и тяготеет к объективным формам выражения (обобщающее размышление, повествование). Поэт, изображающий свое поколение, уверен, что «Мы пришли / быть, / где необходимо и трудно... / Сеять хлеб / и смеяться / в ружейные дула... / Жить взахлеб!»

Стихотворение «Ровесникам» по своей проблематике близко стихотворению М. Ю. Лермонтова «Дума», потому что оба они содержат размышления о судьбах современников поэтов.

Пропагандируется образ жизни, способ существования, цель которого — преодоление трудностей, желание испытать себя ими, достижение максимума возможностей, способность настаивать на своем.

В стихотворениях Р. Рождественского 60-х годов XX века часто встречается местоимение «мы», которое олицетворяет молодое поколение, готовое изменить время. Поэт остро ощущал свое предназначение агитатора, сплывающего молодежь, направляющего ее энергию на обновление страны. Отличительной стилистической особенностью этого стихотворения становится «не стих, и внутри стиха не слово, а самое движение речи, мысли, жизни» [7, с. 586], что дало право

литературным критикам и литературоведам назвать стиль Р. Рождественского декламационным, патетическим или ораторским.

Стихотворение «Ровесникам» по своей проблематике близко стихотворению М. Ю. Лермонтова «Дума», потому что оба они содержат размышления о судьбах современников поэтов.

О стихотворении М. Ю. Лермонтова можно сказать, что это исповедальный монолог, который поэт произносит от имени своего поколения. В нем говорится о трех поколениях: прошлом («отцы»), настоящем («мы») и будущем («сыновья»), где нынешнему поколению посвящено все стихотворение, кроме начальных и конечных строк. Оно отличается рядом негативных свойств: бездействие, равнодушие, трусость, холопство, книжная ученость, насмешливость, скука. Но эти черты лишь следствие противоречивости, которая раздирает сознание сверстников поэта, поскольку они еще хранят память и о революционно-романтических надеждах «отцов»: «Богаты мы, едва из колыбели, / Ошибками отцов и поздним их умом», и об их крушении. Это противоречие рождает своеобразное отношение к жизни: «И царствует в душе какой-то холод тайный, / Когда огонь кипит в крови».

Поэт противопоставляет понятия «кровь» и «душа», то есть реальную физическую жизнь и рациональное сознание, которое способно заглушить любое проявление «живых» прекрасных порывов. Эти противоречивые черты существуют одновременно, отрицая и дополняя друг друга.

Лучшие надежды и благородные страсти этому поколению свойственны, но они вступают в противоречие с книжной ученостью, с неверием в свои силы, с неспособностью или нежеланием выразить свою суть — это и оказывается бессилием в действии и речи. Определяющей чертой современников М. Ю. Лермонтова становится непримиримый конфликт — внутреннее богатство при внешней бездеятельности, причиной которой является

губительный рационализм поколения: «...под бременем познания и сомнения / В бездействии состарится оно». Такое поколение не способно бросить векам «ни мысли плодотворной, / Ни гением начатого труда».

Поколение Р. Рождественского, напротив, воспринимает жизнь только в ее преобразующем действии, оно бросает вызов времени, не сомневаясь в собственных силах, меняет существующий порядок вещей: «Мы ложимся спать. / Кров родительский / сдержанно хвалим... / Но / опять / уезжаем, / летим / отплываем!» Это поколение живет взахлеб!

После чтения этих стихотворений становится понятной символика названия сборника «Дрейфующий проспект», которое напрямую связано с судьбой поколения шестидесятников. В толковом словаре слово «дрейфовать» имеет значение «быть сносимым с места ветром или течением». Метафора «дрейфующий проспект» запечатлела жизнь поколения в

потоке неукротимого движения времени, где человек должен постоянно бороться с этим стихийным процессом и подчинять его своей воле, строить свой проспект, изменяя лик времени.

Поэт Владимир Соколов отмечал: «Роберт обладал одним редким и прекрасным свойством — он был необычайно похож на свои стихи. Может показаться, что это легко и просто. Нет, это не просто.

Это нелегко было в той атмосфере, которая всячески сопротивлялась этому прекрасному свойству поэта — естественности голоса и самобытности жеста. Рождественский не жаловался на давление — он побеждал его. И читатели благодарно принимали его стихи, они видели в их авторе свободного человека... или жаждущего быть свободным... то есть видели в нем своего» [8, с. 67].

Метафора «дрейфующий проспект» запечатлела жизнь поколения в потоке неукротимого движения времени, где человек должен постоянно бороться с этим стихийным процессом и подчинять его своей воле.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бахтин, М. М. Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин ; сост. С. Г. Бочаров. — М. : Искусство, 1979. — 424 с.
2. Бочаров, А. Г. Бесконечность поиска: Художественные поиски современной советской прозы / А. Г. Бочаров. — М. : Советский писатель, 1982. — 424 с.
3. Буслаев, Ф. И. Преподавание отечественного языка : учеб. пособие для студентов пед. институтов по спец. «Русский язык и литература» / Ф. И. Буслаев. — М. : Просвещение, 1992. — 512 с.
4. Гинзбург, Л. Я. О литературном герое / Л. Я. Гинзбург. — М. ; Л. : Советский писатель, 1964. — 382 с.
5. Лейдерман, Н. Л. Современная русская литература: 1950—1990-е годы : учеб. пособие для студентов высших учебных заведений : в 2 т. — Т. 2: 1968—1990 / Н. Л. Лейдерман, М. Н. Липовецкий. — М. : Академия, 2003. — 688 с.
6. Лермонтов, М. Ю. Стихотворения / М. Ю. Лермонтов // Собр. соч.: в 4 т. — Т. 1. — М. : Правда, 1969. — 415 с.
7. Пумпянский, Л. В. Стиховая речь Лермонтова / Л. В. Пумпянский // М. Ю. Лермонтов: PRO ET CONTRA = Личность и творчество Михаила Лермонтова в оценке русских мыслителей и исследователей : антология. — СПб. : Изд-во Русского христианского гуманитарного института, 2002. — 1078 с.
8. Рождественский, Р. И. Мгновения, мгновения, мгновения... / Р. И. Рождественский. — М. : ЭКСМО, 2008. — 352 с.
9. Рождественский, Р. И. Эхо любви. Стихотворения. Поэмы / Р. И. Рождественский. — М. : ЭКСМО, 2013. — 608 с.
10. Фолкнер, У. Авессалом, Авессалом! / У. Фолкнер // Собр. соч.: в 9 т. — Т. 4. — М. : Терра — Книжный клуб, 2001. — 640 с.
11. Шамрей, Л. В. Урок литературы XX века и творческий потенциал учителей-словесников (проблемы, полемика, опыт) / Л. В. Шамрей // Нижегородское образование. — 2013. — № 1. — С. 54—62.



ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ДУХОВНО- НРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Ю. В. ЛЮБЕЗНОВА,
аспирант НГПУ им. К. Минина,
учитель русского языка и литературы
школы № 35 Н. Новгорода
lju909@gmail.com

В статье представлены результаты опытно-экспериментальной работы по формированию духовно-нравственных ценностей старшеклассников в процессе преподавания литературы, показаны возможности диалогового преподавания литературы с использованием различных форм обучения.

The article presents the results of experimental work on the formation of spiritual and moral values of senior pupils in the teaching of literature, showing features for interactive teaching literature using various forms of training.

Ключевые слова: *модернизация школьного образования, духовно-нравственное воспитание, нравственные ценности*

Key words: *modernization of school education, spiritual and moral education, moral values*

Процесс модернизации школьного образования требует поиска новых форм, целей, методов обучения и воспитания учащихся. Сегодня обществу нужен специалист, который умеет ориентироваться в меняющихся жизненных условиях, самостоятельно добиваться поставленных целей, быть высоконравственной, духовной, творческой личностью, гражданином и патриотом своей Родины.

Духовность становится неотъемлемым качеством культурного образованного человека. Изменение обще-

ственных отношений в стране выявило сложные духовно-нравственные проблемы, которые требуют глубоко научного разрешения. Особую тревогу вызывают кризис в духовной сфере, утрата тради-

ционных нравственных ценностей, нарушение моральных норм и правил. В связи с этим проблема формирования духовно-нравственных ценностей школьников приобретает в современном обществе особую актуальность и значимость, что нашло отражение в Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России в сфере общего образования, национальной образовательной инициативе «Наша новая школа», федеральных государственных образовательных стандартах, Национальной доктрине образования в Российской Федерации.

Активно влияя на формирование мировоззрения учащихся, современная школа способствует их духовному и нравственному становлению, вносит определенный вклад в решение проблем, связанных с преодолением духовного кризиса в обще-

Духовность становится неотъемлемым качеством культурного образованного человека.

стве (рост преступности, алкоголизма, наркомании, суицида, беспризорности и т. д.) и воспитанием такого человека, для которого нормы, правила и требования общественной морали становятся его собственными убеждениями.

В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» (ст. 9) установлено, что «основные общеобразовательные программы начального общего, основного общего и среднего (полного) общего образования обеспечивают реализацию федерального государственного образовательного стандарта с учетом типа и вида образовательного учреждения, образовательных потребностей и запросов обучающихся, воспитанников и включают в себя учебный план, рабочие программы учебных курсов, предметов, дисциплин (модулей) и другие материалы, обеспечивающие духовно-нравственное развитие, воспитание и качество подготовки обучающихся» [1, с. 128].

Опытно-экспериментальная работа по формированию духовно-нравственных ценностей старшеклассников проводилась на базе общеобразовательной школы № 35 Нижнего Новгорода и включала констатирующий, формирующий и контрольный этапы. В эксперименте приняли участие 120 учащихся третьей ступени.

Цель *констатирующего этапа* эксперимента: выявление первоначального уровня сформированности духовно-нравственных ценностей старшеклассников.

На констатирующем этапе эксперимента были поставлены следующие задачи:

✓ проверить исходный уровень сформированности духовно-нравственных ценностей старшеклассников средней общеобразовательной школы;

✓ разработать уровни и критерии сформированности духовно-нравственных ценностей старшеклассников;

✓ выявить трудности, с которыми сталкиваются школьники в процессе чтения и анализа художественной литературы.

При разработке первого блока оценочных процедур мы исходили из того,

что о формировании духовно-нравственных ценностей старшеклассников можно судить на основании того, как учащиеся оценивают роль и место духовно-нравственных ценностей в их жизни и как меняется их оценка до и после формирующего эксперимента. С целью определения первоначальных представлений о духовно-нравственных ценностях, изучения духовно-нравственных качеств личности, гражданской зрелости старшеклассников проводилось анкетирование по методике М. И. Шиловой.

Школьники оценивались по признакам и уровням сформированных качеств (от высокого до недопустимого уровня). При *высоком* уровне воспитанности отмечаются наличие положительной самостоятельности, проявление активной гражданской позиции учащимися. Для *среднего* уровня воспитанности характерно проявление самоорганизации, но активная жизненная позиция отсутствует. Для *низкого* уровня воспитанности характерен слабый, неустойчивый опыт поведения. Недопустимым уровнем воспитанности старшеклассника считается асоциальное поведение, которое трудно исправляется под влиянием педагогических воздействий.

Диагностика показала, что у старшеклассников наиболее сформированы бережливость и экономность по отношению к личной собственности (22 % опрошенных), деловитость и организованность (19 %), тактичность и культура поведения (16 %). В то же время у школьников наблюдается низкая самооценка успешности в обучении (4 %), любви к Отечеству (12 %), бережливости по отношению к общественному достоянию и чужой собственности (11 %), готовности прийти на помощь (8 %), здорового образа жизни (8 %).

По мнению многих учащихся, человек должен обладать такими качествами,

Диагностика показала, что у старшеклассников наиболее сформированы бережливость и экономность по отношению к личной собственности (22 % опрошенных), деловитость и организованность (19 %), тактичность и культура поведения (16 %).

как образованность, независимость, смелость. Отвечая на вопрос: «Каких нравственных качеств Вам не хватает, чтобы стремиться к идеалу?», учащиеся говорили, что им не хватает уверенности в себе, смелости и решительности, воспитанности, силы воли, любви.

Изучая ценностно-мотивационную сферу старшеклассников, выделяем два класса ценностей (методика М. Рокича «Ценностные ориентации»):

✓ терминальные — убеждения в том, что конечная цель индивидуального существования стоит того, чтобы к ней стремиться;

✓ инструментальные — убеждения в том, что какой-то образ действий или свойство личности является предпочтительным в любой ситуации.

Старшеклассникам были предложены два списка ценностей. Каждой ценности ученик должен был присвоить ранговый номер по порядку значимости.

Полученные в ходе констатирующего этапа эксперимента данные показали, что среди 18 терминальных ценностей первое место в жизни детей занимают материально обеспеченная жизнь, развлечения, досуг (25 %).

Второе место в жизни школьников занимают здоровье, независимость и свобода, активная деятельность (22 %).

На третьем месте — наличие хороших и верных друзей, продуктивная жизнь (19 %).

Ядро инструментальных ценностей (ценностей средства) составляют независимость, непримиримость, смелость

(19 %). Вторую позицию занимают высокие запросы к жизни (18 %). На третьем месте стоят эффективность в делах, твердая воля, жизнерадостность (16 %).

Особую группу заняли ценности, которые для старшеклассников мало значимы: ответственность, образованность, самоконтроль — 13 %, аккуратность, вос-

питанность — 12 %, исполнительность, рационализм, терпимость — 11 %, честность, чуткость — 11 %.

Кроме этого, для выявления сформированности духовно-нравственных ценностей юношей и девушек было проведено анкетирование. Так, на вопрос: «Что для Вас является приоритетной ценностью в жизни?» учащиеся старших классов ответили следующим образом:

✓ здоровье (22 %);

✓ любовь (18 %);

✓ материальная обеспеченность (17 %);

✓ интересная работа (16 %).

Далее как малозначимые следуют: самостоятельность (11 %), дружба (10 %), доброта (4 %), чуткость (2 %).

Согласно полученным данным, юноши преимущественно ориентируются на материальную обеспеченность, девушки — на интересную работу, любовь и счастливую семейную жизнь.

На вопрос: «Какими поступками Вы гордитесь?» большинство старшеклассников ответили, что помощью родителям и друзьям (48 %), победой на олимпиаде и НОУ (52 %).

На вопрос: «За какие поступки Вам бывает стыдно?» многие старшеклассники сказали, что им стыдно за грубость в поведении (39 %), ложь (35 %), воровство (21 %), 5 % не ответили.

У большинства современных старшеклассников преобладает прагматическое отношение к действительности; многие считают, что сегодня не обязательно иметь такие качества, как доброта, чуткость, ответственность, долг, совесть.

Таким образом, результаты анкетирования показали, что у современных старшеклассников недостаточно сформированы нравственные качества, идеалы, ценности, ориентиры в жизни. Отсутствие необходимых знаний, умений, навыков приводит к конфликтам с родителями, учителями, сверстниками.

Многие стремятся к независимости, быстрому продвижению по карьерной

У большинства современных старшеклассников преобладает прагматическое отношение к действительности; многие считают, что сегодня не обязательно иметь такие качества, как доброта, чуткость, ответственность, долг, совесть.

лестнице; действуют самостоятельно, не взирая на моральные нормы и убеждения.

С учетом полученных результатов на *формирующем этапе* опытно-экспериментальной работы особое внимание было уделено формированию духовно-нравственных ценностей старшеклассников на уроках литературы, художественные произведения которой имеют богатейшей материал для духовно-нравственного становления личности. Вместе с тем мы понимали, что серьезную конкуренцию урокам литературы составляют интернет, несколько телевизионных каналов и желтая пресса, которые нередко являются для ученика более предпочтительным источником информации. Результатом негативных влияний этого выступает несформированность ценностно-смыслового, духовно-нравственного стержня личности ребенка, отсутствие у него представлений о необходимости личной ответственности за свои поступки.

Проведенное исследование выявило необходимость поиска путей обновления процесса обучения литературе как ведущему учебному предмету в формировании духовно-нравственных ценностей у учащихся и развитию у них гуманитарного мышления.

Как показывает личный опыт работы в школе, решению этой проблемы способствует реализация личностно ориентированного обучения, основой которого является педагогика сотрудничества и индивидуальный подход к школьнику. Цель использования личностно ориентированной технологии в процессе обучения литературе заключается в том, чтобы способствовать становлению, развитию и воспитанию честного, духовно-нравственного, искреннего человека.

Учитывая, что нравственной основой уроков литературы является *диалог* учителя и ученика, писателя и читателя, цель которого не только дать учащимся знания, но и научить их мыслить, оценивать

поступки литературных героев, соотносить их с собственным поведением.

Современные авторы рассматривают диалог как универсальный способ существования человека в культуре, как важнейшую характеристику гуманного личностного взаимодействия между людьми в системе субъект-субъектных отношений.

Преподавание литературы, основанное на диалоге, позволяет конструктивно решать проблемы образования в школе, повышать мотивацию учащихся к самостоятельной творческой деятельности, дает возможность каждому ученику раскрыть свой потенциал, проявить творческие способности, откликаться на мысли и переживания автора, быть толерантным, то есть иметь свои ценности и интересы, а также с уважением относиться к позициям и ценностям других людей, что в целом способствует формированию духовно-нравственных ценностей старшеклассников.

Как показало исследование, продуктивному использованию учебного диалога в процессе преподавания литературы с целью формирования духовно-нравственных ценностей старшеклассников способствует реализация таких методов обучения, как групповые дискуссии, эвристические вопросы, деловые игры.

Главный прием при изучении художественных произведений, который мы используем на уроках литературы, — это обращение к тексту произведения. Общечеловеческая идея — сопряжение судьбы подростка с судьбой литературных героев. Самое важное, что должно остаться после уроков, — это доброе впечатление, которое способно пробудить у учащегося желание самосовершенствования, саморазвития, самореализации.

Создание ситуации для осуществления нравственного выбора оказывает заметное влияние на формирование ду-

Самое важное, что должно остаться после уроков, — это доброе впечатление, которое способно пробудить у учащегося желание самосовершенствования, саморазвития, самореализации.

ховно-нравственной позиции обучающихся. В процессе организации и проведения дискуссии на уроках литературы по темам: «Проблема лишнего человека в романе А. С. Пушкина “Евгений Онегин”», «Душевная трагедия Катерины в пьесе А. Н. Островского “Гроза”», «Семейные традиции в романе Л. Н. Толстого “Война и мир”» и др. старшеклассники давали личностную оценку литературному произведению, героям и событиям, осмысливали авторское отношение, обсуждали нравственные проблемы, поднятые в изучаемых произведениях.

На этапе подведения итогов групповой дискуссии старшеклассники высказывались о том, что данный вид работы позволил им обратить внимание на актуальные проблемы в анализируемом произведении, сделать необходимые выводы по данной проблеме, понять причины конфликта главного героя с окружающим миром. В ходе обсуждения учащиеся отмечали, что необходимо сознательно относиться к произведениям художествен-

ной литературы, задавать себе вопросы по поводу прочитанного произведения, формулировать выводы.

Практика проведения групповых дискуссий на уроках литературы оказалась достаточно эффективной: учащиеся объединялись в группы для обсуждения проблемных вопросов, учебные занятия проходили оживленно, продуктивно, появился интерес к изучаемым произведениям, межличностному взаимодействию. Особое внимание уделялось актуализации общечеловеческих базовых ценностей, что способствовало формированию духовно-нравственных ценностей старшеклассников.

В целом проведение опытно-экспериментальной работы показало, что уроки литературы обладают большим потенциалом для формирования духовно-нравственных ценностей старшеклассников, личностного развития и саморазвития. В современных условиях модернизации российского образования решение данной проблемы чрезвычайно значимо.

ЛИТЕРАТУРА

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». — М. : Норматика, 2013. — 128 с.
2. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России в сфере общего образования : проект / А. Я. Данилюк, А. М. Кондаков, В. А. Тишков ; РАО. — М. : Просвещение, 2011. — 32 с. — (Сер. «Стандарты второго поколения»).
3. Амонашвили, Ш. А. Педагогическая симфония. Как живете, Дети? / Ш. А. Амонашвили // Основы гуманной педагогики : в 20 кн. — Кн. 6. — Ч. 2. — М. : ИД Шалвы Амонашвили, 2013. — 256 с.
4. Бондаревская, Е. В. Методология разработки современной теории воспитания в ростовской научной школе // Е. В. Бондаревская // Известия Южного федерального университета. — 2011. — № 1. — С. 21—30.
5. Галицких, Е. О. Диалог в образовании как способ становления толерантности : учеб.-метод. пособие / Е. О. Галицких. — М. : Академический проект, 2004. — 240 с.
6. Сластенин, В. А. Педагогика : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов ; под ред. В. А. Сластенина. — М. : Академия, 2002. — 576 с.
7. Тряпицына, А. П. Инновационные процессы в образовании / А. П. Тряпицына // Интеграция российского и западноевропейского опыта : сборник статей. — СПб. : РГПУ им. А. И. Герцена, 1997. — С. 3—27.
8. Щуркова, Н. Е. Новые технологии воспитательного процесса / Н. Е. Щуркова. — М., 2004. — 113 с.

ИЗ ИСТОРИИ НАРОДНОГО ОБРАЗОВАНИЯ



Философская мысль: традиции и современность



РОЖДЕНИЕ ОБРАЗА НАУКИ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЕ: М. В. ЛОМОНОСОВ

А. А. КАСЬЯН,
доктор философских наук,
профессор кафедры философии и теологии
НГПУ им. К. Минина
kas.nnov@gmail.com

Академическая наука и университетское образование в России ведут свою историю с XVIII века. С этого времени в отечественной философии начинает складываться образ науки. Его становление связано с именами многих ученых. Центральное место среди них занимает М. В. Ломоносов, которого можно назвать провозвестником отечественной философии науки.

The academic science and the university education in Russia conduct the history since the XVIII century. From that time in the domestic philosophy the image of science starts developing. Its formation is connected with names of many scientists. The central place among them is taken by M. V. Lomonosov whom it is possible to call the herald of domestic philosophy of science.

Ключевые слова: *культура, наука, философия, образование, XVIII век, М. В. Ломоносов*

Key words: *culture, science, philosophy, education, XVIII century, M. V. Lomonosov*

Наука в зеркале философии

Наука в современном мире оценивается по-разному, спектр ее оценок весьма широк: от восхищения и преклонения до резкой непримиримой критики. Отсюда следует необходимость изучения реального места и роли науки в обществе. В самой науке есть специальная область — науковедение, изучающее науку во всей целостности и во всем многообразии своих проявлений и являющееся

самосознанием науки. Идейным стержнем самосознания науки, знаний науки о самой себе выступает *философия науки*. Это одна из философских дисциплин (наряду с теорией познания, этикой, эстетикой и т. д.), занимающая достойное место во всей их совокупности. В частности, свидетельством этого является обязательный для аспирантов и соискателей ученой степени кандидата наук экзамен по дисциплине «История и философия на-

уки». В официальном государственном документе «Номенклатура специальностей научных работников» есть специальность 09.00.08 «Философия науки и техники». Отсюда — множество учебников, учебных пособий, хрестоматий с аналогичным названием. В их числе — изданное в Нижегородском государственном педагогическом университете им. К. Минина учебное пособие «Философия науки и образования» (ответственный редактор А. А. Касьян).

Один из вопросов, который может быть отнесен к философии науки в целом, — это вопрос о времени ее возникновения. Когда возникла философия науки? Однозначного ответа нет. Реальные философские размышления и исследования, имевшие своим предметом те или иные грани науки, появились уже в Античности. Например, Аристотель рассматривает проблемы классификации наук, метода научно-теоретического познания, структуры научного исследования и др. В ту эпоху философия науки не была четко определенной областью знания, а выступала в виде совокупности проблем (или даже отдельной проблемы), содержащихся (включенных, «вкрапленных») в философском знании общего характера. Иными словами, имело место не целостное систематическое рассмотрение проблематики, составляющей предмет философии науки, а внимание к какой-либо философской проблеме, порождаемой и выражающей содержание развития науки той или иной эпохи. Такое «вкрапление», «встроенность» осмысления науки, внимания к ней в общем массиве философского знания проявляется в период становления теоретико-познавательной проблематики в античной философии.

Становление дисциплинарного характера философии науки относится к Новому времени — эпохе формирования классической науки. Прежде всего здесь надо отметить Ф. Бэкона с его сочинением «Великое восстановление наук» (перво-

начальный замысел — шесть томов). Кульминацией же стала первая половина XIX века и деятельность О. Конта на почве позитивизма, утвердившего дисциплинарный характер философии науки («Дух позитивной философии», «Курс позитивной философии»). В это время философия науки сложилась как дисциплина со своим предметом, проблематикой, структурой, методом, субъектом деятельности и т. д. В рамках такого подхода философия науки выступает как область философского знания, имеющая свою «территорию» и вполне зримые границы с другими его подразделениями в общем массиве философского знания. В это время возник и получил достаточно широкое распространение термин «философия науки».



Вопрос о времени возникновения философии науки в России носит дискуссионный характер. Интересна точка зрения, выраженная В. А. Бажановым, о том, что «философия науки в России возникла и начала оформляться в относительно самостоятельное направление... в конце 1880-х — начале 1890-х годов, причем ее истоки находятся не только в методологических размышлениях тех или иных ученых, а в традиционной для возникновения философии науке почве — в позитивизме, который и явился питательной средой для рождения философии науки и на Западе, и на Востоке, в России» [1, с. 128].

Если говорить более определенно, то в 1890 году журнал «Вопросы философии и психологии» объявил конкурс на соискание премии за сочинение по философии науки. Журнал издавался тиражом почти в полторы тысячи экземпляров. Сочинение Б. Н. Чичерина на тему «По-

ложительная философия и единство наук» было признано лучшим. С этого события предлагается вести отсчет философии науки в России.

Но есть иная точка зрения, которая состоит в «необходимости изменения, сложившегося в среде отечественных эпистемологов и исследователей русской философии, мнения, относящих начало формирования отечественной философии науки к рубежу XIX—XX веков... к этому времени в России уже существовала в достаточной мере сформированная оригинальная философия науки, и ее возникновение следует относить к середине XIX века, а возможно — и более раннему периоду» [2, с. 384]. Видимо, следует отказаться от «паспортного» подхода, не нужно точно указывать год рождения той или иной науки (время публикации сочинения, научной статьи, выступления с докладом и т. п.). Необходимо учитывать, что рождение идей — долгий, зачастую скрытый для наблюдателя процесс (в отличие от той или иной публикации, выхода в свет журнала и т. п.).

Идеи к философии науки могут принадлежать не только профессиональным философам, но и специалистам-ученым, деятелям культуры, могут быть выражены не в систематической форме, а быть элементами специально-научных или общекультурных рассуждений, представлять

собой то, что мы называем «вкраплениями», «встроенностями» в общефилософский, специально-научный и общекультурный контекст. Время появления таких идей в России может

быть отнесено к тому периоду, который историки философии называют временем завершения философствования на Руси и становления профессиональной отечественной философии. Это переход от растворенности философии в культуре, от заимствования европейских философских

идей к становлению самобытной отечественной философии, отечественной системы высшего светского образования, науки как социального института, произошедший в XVIII веке. Идеи к отечественной философии науки следует искать в русской культуре этого времени, в методологическом сознании ученых. Среди них знаковой фигурой является М. В. Ломоносов (1711—1765). Характерно, что в фундаментальной хрестоматии по философии науки, включающей тексты как зарубежных (начиная с Платона), так и отечественных философов, его имя стоит первым [9].

Современники и соратники

В то же время М. В. Ломоносов не одинок. Круг его сподвижников возник в результате коренных преобразований той эпохи и складывался в течение всего столетия.

Россия вступила в XVIII век с очень незначительным уровнем развития науки и образования, чему П. Н. Милюков дает впечатляющую характеристику [6]. Например, в области арифметики верхом премудрости являлось умение составить пропорцию и, используя ее основное свойство, найти неизвестный элемент соотношения четырех арифметических чисел. В геометрии площадь треугольника вычислялась умножением длины одной стороны на половину другой. Тогда появились первые печатные учебники по математике (например, знаменитая «Арифметика» Леонтия Магницкого). На этом фоне сложилась сеть низших школ, учрежденных в провинции и дополняющих духовные учебные заведения. «Создание этой первой в России сети духовных и светских школ, собственно, и было тем огромным шагом вперед, который делает из петровского периода эпоху в истории русского образования» [6, с. 248]. В этом ряду стоят учреждения Морской академии (1715), Академии наук в Санкт-Петербурге и университета при ней (1724), Московского университета (1755).

В области арифметики верхом премудрости являлось умение составить пропорцию и, используя ее основное свойство, найти неизвестный элемент соотношения четырех арифметических чисел.

Многие сочинения философов XVIII века включают рассмотрение вопросов, связанных с наукой или прямо направленных на ее философское осмысление. Классические философские проблемы (соотношение души и тела, субстанция, причинность, время, пространство и др.) рассматриваются на основе того естественнонаучного материала, который был разработан в европейской науке Нового времени. Налицо стремление обобщить результаты естественных наук и построить на их основе общую картину природы, дополняя естественнонаучные знания натурфилософскими построениями. Пример этого — сочинения И. Д. Ертова («Начертание естественных законов происхождения Вселенной») и А. М. Брянцева («Слово о связи вещей во Вселенной», «Слово о всеобщих и главных законах природы»).

Разнообразен круг философских вопросов, рожденных стремлением осмыслить феномен науки, ее связь с обществом, многими феноменами культуры. Это природа науки и научного познания, препятствия на его пути, связь науки и практики (красной нитью в сочинениях этого рода выступает идея полезности науки, ее направленности на решение практических вопросов). При этом связь науки и практики, идея полезности науки понимается весьма широко: это и технические усовершенствования, и решение социальных проблем как внутреннего, так и внешнего характера. Показательно суждение Я. П. Козельского: «Если б какой народ вздумал не учиться, то другие ученые народы в краткое время и с великим аппетитом его скушают; и тогда-то уж он от сих просвещенных волков бесомненно будет убежден о вредности своей простоты» [3, с. 143]. Ценность науки понимается не только как возможность с ее помощью усовершенствовать предметный мир, не только как средство создания технических устройств, облегчающих и делающих более эффективной трудовую деятельность человека. Наука по-

лезна для утверждения социального мира в обществе, прочности (внутренней и внешней) устоев государства, управления подданными, просвещения и воспитания молодого поколения, помощница каждому человеку в его житейских делах.

Очевидно, что в XVIII веке сложилась такая ситуация в культуре, в сферах науки и философии, которая не только знаменовала собой становление отечественной науки, но и способствовала ее философскому осмыслению. В этом направлении были сделаны первые шаги.

М. В. Ломоносов: ученый и философ

Широко известны слова А. С. Пушкина, который назвал Михаила Васильевича Ломоносова первым российским университетом. Их надо понимать так, что М. В. Ломоносов чрезвычайно широк по своим научным интересам. «Университет» означает «универсальность, энциклопедизм». Университет в нашем понимании — это совокупность различных факультетов. И в научном творчестве М. В. Ломоносова эта универсальность в полной мере присутствует. Прежде всего отметим разнообразие жанров, которым он следовал в своем творчестве. Это научные статьи, доклады, рецензии, служебные документы (по Академии и университету), так называемые письма, поэтические произведения и т. д. Еще больше поражает разнообразие тематики его сочинений.

✓ *Естествознание*: «Элементы математической химии», «Размышления о причине теплоты и холода», «Теория электричества, составленная по математическому методу», «Рассуждение о твердости и жидкости тел», «Слово о рождении металлов от трясения земли», «Слово о происхождении света, новую теорию о цветах представляющее», «О пользе химии», «Письмо о пользе стекла» и др.

«Если б какой народ вздумал не учиться, то другие ученые народы в краткое время и с великим аппетитом его скушают; и тогда-то уж он от сих просвещенных волков бесомненно будет убежден о вредности своей простоты» (Я. П. Козельский).

✓ *Сочинения по истории и литературе*: «О нынешнем состоянии словесных наук в России», «О качествах стихотворца», «Об экономическом лексиконе», «О сохранении и размножении русского народа», «Краткое руководство к красноречию», «Российская грамматика», «Слово похвальное Петру Великому», «Ода на день восшествия на престол Елизаветы Петровны», замечания и возражения на речь академика Миллера «Происхождение народа и имени Российского» и др.

Это далеко не полный перечень, но он дает представление о широте кругозора «первого российского университета».

Место и роль М. В. Ломоносова в становлении и развитии российской науки общепризнаны, в каком бы ракурсе ее ни рассматривали. Несомненен его практический вклад в организацию научных исследований и деятельность образовательной системы (совершенствование деятельности Академии наук в Санкт-Петербурге, включая так называемый Академический университет при ней, а также открытие Московского университета). При рассмотрении научной и образовательной, теоретической и практической деятельности М. В. Ломоносова вырисовываются черты его видения науки, понимания ее как целостного культурно-исторического явления. Конечно, это своего

рода эскиз, однако при таком дисциплинарном взгляде на науку, а при подходе к ней с точки зрения «вкрапленности» философских рассуждений в специально-научный

контекст, с точки зрения ориентации не на характеристику науки во всем многообразии ее черт, особенностей, признаков, а на осмысление отдельных ее аспектов, можно считать, что М. В. Ломоносов стоит у истоков зарождения философии науки в России.

Прежде всего М. В. Ломоносов известен как химик, специалист в области физической химии. Его общие рассуждения о науке относятся к химии. Метафорически это можно назвать взглядом на химию со стороны или сверху. Имеется в виду, что ученый как бы воспаряет над своей наукой и размышляет не о тех или иных проблемах ее содержания, а видит ее целиком, видит ее структуру, отношения с другими науками, закономерности развития, историю, связь с практикой и т. д. Говоря современным языком, происходит обращение к философии химии, ее философско-методологическому анализу. Разумеется, эти термины не используются. Более того, термин «философия» выступает у него нередко синонимом термина «наука». Но тем не менее для М. В. Ломоносова естественно осмысливать химию с философской точки зрения, с философской позиции.

Занимаясь химией, ученый видел ее возможности и границы, трезво оценивал ее место в общей системе научного знания, в практической деятельности. Он писал, что, отмечая пользу «химии в науках и искусствах... предостеречь мне должно, дабы кто не подумал, якобы все человеческой жизни благополучие в одном сем учении состояло и якобы я... с презрением взирал на прочие искусства. Имеет каждая наука равное участие в блаженстве нашем» [5, с. 180].

М. В. Ломоносов обращается к структуре химии, выделяя *физическую* и *техническую* химию, определяя предмет, проблематику той и другой. По сути, речь идет о фундаментальной и прикладной науке. Казалось бы, в жизни прикладная наука является более значимой, чем фундаментальная. Человек привык ждать от науки удовлетворения своих практических потребностей, но М. В. Ломоносов предостерегает от недооценки фундаментальной науки, которая есть основание прикладной науки. «Изучение химии может иметь двоякую цель: одною

М. В. Ломоносов обращается к структуре химии, выделяя физическую и техническую химию, определяя предмет, проблематику той и другой.

является усовершенствование естественных наук, другою — умножение благ жизни. Последняя цель... достигла хороших успехов; первая же... почти что не привела к обогащению философского познания природы. Уход за телом большинством слепых смертных ставится выше развития души» [5, с. 182]. Как современно звучат эти слова!

Вопросу взаимоотношения химии и математики придается особое значение. Математика — не просто одна из многих наук, она занимает особое место среди них. Вспомним слова Г. Галилея о том, что книга природы написана на языке математики, и, чтобы прочесть эту книгу (то есть познать природу), надо знать язык этой книги (математику). Постигание явлений природы, которыми занимается химия, требует знания и применения математики. Это принципиальная позиция. Но в реальной жизни дело обстоит сложнее.

В химии главную роль играет опыт, в математике — доказательство. Каким должен быть истинно научный метод? По мнению М. В. Ломоносова, «нет более надежного способа доказательства, чем способ математиков, которые подтверждают выведенные *a priori* положения примерами и проверкой *a posteriori*» [4, с. 79]. При этом возникают вопросы: что предшествует доказательству и последующему сопоставлению выведенных положений с опытом, проверке этих положений? Что является началом процесса выведения? Ответить можно словами М. В. Ломоносова: «Те, кто услаждают себя одними умозрениями, не могут считаться истинными химиками» [5, с. 26].

Обобщая, можно сказать, что не только «истинными химиками», но и истинными учеными, изучающими природу. Начало процесса выведения — не умозрение, не продукт мышления, оторванный от реального мира. Началом процесса доказательства, логического выведения выступает опыт: «Из наблюдений устанавливая теорию и с помощью теории исправлять

наблюдения — таков наилучший способ отыскания истины» [5, с. 316].

Итак, математика, ее методологические характеристики призваны занять достойное место в химии. Это относится и к другим естественным наукам. Применение математики в науках может иметь различный характер. Это не только прямое применение, использование того материала, который в данной науке разработан, но и так называемая метафорическая математизация, то есть проникновение ее духа,

стиля мышления и т. п. в другие науки.

Для методологического сознания того времени характерна оппозиция эмпиризма и рационализма. У М. В. Ломоносова ярко выражено эмпирическое начало: «Один опыт я ставлю выше, чем тысячу понятий, рожденных только воображением» [5, с. 93].

Но было бы неверно полагать, что М. В. Ломоносов — чистый эмпирик. Опыт — это только начало познания, точка старта, наука на нем останавливаться не должна. Причем метод перехода от опытных данных к теории — не простое их обобщение, а гипотеза, из которой следует выведение следствий. Такое выведение — дедуктивный процесс. В лекциях по физической химии М. В. Ломоносов утверждает, что «необходимо руководствоваться строжайшим геометрическим методом» [5, с. 183], необходимо «геометрическое познание сущности... всех... явлений» [5, с. 442]. Схема научного познания выглядит следующим образом: опыт — гипотеза — теория — дедукция — следствия. Можно сказать, что М. В. Ломоносов нарисовал эскиз, наметил общие контуры современного гипотетико-дедуктивного метода. При этом дедуктивная составляющая, в максимальной степени и наиболее яркой форме выражена в «Началах» Евклида, отражается и в форме некоторых сочинений

В лекциях по физической химии М. В. Ломоносов утверждает, что «необходимо руководствоваться строжайшим геометрическим методом», необходимо «геометрическое познание сущности... всех... явлений».

М. В. Ломоносова (например, «Элементы математической химии»).

Наука как явление культуры

Осмысление М. В. Ломоносовым развития науки не исчерпывается методологическими идеями, идеями о науке с теоретико-познавательной точки зрения. Наука — не только процесс развертывания научного знания, ее развитие имеет социально-культурные аспекты. Прежде всего отметим идею критики как необходимой и важнейшей характеристики научного познания. Это своего рода субстанция бытия науки. Признавая бесспорное значение научного наследия Аристотеля, М. В. Ломоносов полагал, что наука понесла большой ущерб от слепого преклонения перед мнениями этого ученого. Критика — необходимое условие развития науки, постоянного обновления ее содержания, методов развития, форм организации знания. Знаменательно такое его рассуждение: «Пифагор за изобретение одного геометрического правила Зевсу принес на жертву сто волов. Но ежели бы за найденные в позднейшие времена правила... поступать так, то едва в целом свете столько рогатого скота сыскалось бы» [5, с. 125—126]. Исследование начинается с критики: «дать нечто лучшее — вот что приличествует достойному человеку» [5, с. 93]. Идея критики отно-

«Я имею твердое и непоколебимое намерение, чтобы за благополучие наук в России не пожалеть всего моего временного благополучия».

сится не только к личному научному знанию, к деятелям науки прошлого, она не только направлена вовне, обращена не только на других, но и на самого

себя. Своим воспитанникам и соратникам М. В. Ломоносов пишет: «сами свой разум употребляйте. Меня за Аристотеля, Картезия, Ньютона не почитайте» [5, с. 269].

Обращение к «другим» выражает собой важную черту вырисовывающегося у М. В. Ломоносова образа науки. Он за-

остряет внимание (видимо, в силу своей профессиональной деятельности) не только на внутреннем, но и на внешнем бытии науки, на социально-культурном контексте ее развития и функционирования. Прежде всего это относится к пониманию науки как практической силы, влияющей на жизнь государства Российского. Наука — не просто игра ума, удовлетворение любопытства ученого, интереса к ней. Необходимо, чтобы науки распространялись и приводили «к пользе отечества и всего человеческого рода» [5, с. 252]. Мотив практического назначения науки, идея ее пользы для отечества постоянно звучит в его рассуждениях, вплоть до таких радикальных высказываний: «За общую пользу, а особливо за утверждение наук в отечестве, я против отца своего родного восстаю за грех не ставлю» [5, с. 697]. Или: «Я имею твердое и непоколебимое намерение, чтобы за благополучие наук в России не пожалеть всего моего временного благополучия» [5, с. 672].

Для того чтобы наука развивалась, обеспечивала благоденствие страны, необходима ее правильная организация. Центр науки — императорская Академия наук в Санкт-Петербурге. Университет при ней (так называемый академический университет) был в течение десятилетий (с 1725 по 1755 год) первым и единственным светским высшим учебным заведением в России. М. В. Ломоносов активно участвовал в деятельности Академии. Этому посвящены многие его документы, в которых наука рассматривается в ее практическом воплощении, как реально действующая система. Среди таких документов выделяется текст «О необходимости преобразования Академии». Он состоит из трех разделов: «О худом состоянии Академии», «О причинах исторического состояния Академии наук», «Об исправлении Академии наук». Структура логичная и убедительная — описание, объяснение, прогноз, что свидетельствует о глубоком проникновении М. В. Ло-

моносовым в суть проблемы. В качестве причин «худого состояния» Академии называются, во-первых, непрофессионализм управителей Академии, «мало ученых» среди них, во-вторых, «недоброхотство к учащимся россиянам». Условие совершенствования деятельности Академии — «не попустить больше властвовать над науками людям мало ученым, которые, однако, хотят, чтоб их за ученых почитали, не дать великой власти чужестранцам» [5, с. 562].

Важной функцией Академии, а значит, и науки, является ее образовательная функция, просвещение. Необходимо, чтобы «Академия не токмо сама себя учеными людьми могла довольствоваться, но размножать оных и распространять оных по всему государству» [5, с. 554]. Для успеха в развитии науки важна организационная сторона дела. Поэтому М. В. Ломоносов уделяет большое внимание управленческим аспектам. Он рассуждает о структуре Академии (условно говоря, «по горизонтали» — какие науки должны быть в ней представлены) и управлении Академией («по вертикали» — говоря современным языком — «вертикаль власти»). К этому примыкает вопрос о структуре университета — факультеты юридический, медицинский и философский.

Центральная фигура Академии — ученый, специалист какой-либо науки. Особое внимание уделяется организации труда ученых, иерархии сотрудников, недопущению уравнительного подхода в их вознаграждении, утверждению принципа поощрения лидеров науки, необходимости концентрации их усилий на собственно научных вопросах, по возможности снятию с них административных, канцелярских обязанностей (знаменитое «профессора дома трудятся»).

Социально-культурный подход к науке проявляется в таком эпизоде. Известно, что М. В. Ломоносов пять лет учился в Германии, в университете города Марбурга, где одним из его наставников был

последователь идей Г. В. Лейбница известный философ Х. Вольф. В научном плане М. В. Ломоносов был многим ему обязан. Будучи уже зрелым человеком, имеющим высокий научный и должностной статус, он был принципиально не согласен со своим учителем в решении одной из важных научных философских проблем, но не спешил свои мысли по этой проблеме делать достоянием научного общества. Называя учение Х. Вольфа мистическим, М. В. Ломоносов пишет, что это учение может и «должно быть до основания уничтожено моими доказательствами, однако я боюсь омрачить старость мужу, благоденствия которого по отношению ко мне я не могу забыть» [5, с. 677].

В данном случае истина отступает на второй план. М. В. Ломоносов не исходит из интересов научной истины, а придерживается нравственной позиции — идеи благодарности, преданности, внимания и т. п. Добро выше Истины. В этом плане можно сравнить позицию М. В. Ломоносова с известной позицией Аристотеля, выраженной в его знаменитом тезисе: «Платон мне друг, но истина дороже».

В заключение можно сказать, что, с одной стороны, среди огромного массива сочинений М. В. Ломоносова нет такого, в названии которого было бы слово «философия». Однако составители его сочинений придавали некоторым его работам, не имеющих авторского названия, философский статус. Например, никак не озаглавленный текст получил название «Из заметок по физике и корпускулярной философии». И не только по названию, но и по содержанию ни одна из работ М. В. Ломоносова не носит всецело философского характера. С другой стороны, из рассмотрения чисто научных идей русского мыслителя, его взглядов на место науки в обществе, а также отдельных суждений философского характера скла-

Необходимо, чтобы «Академия не токмо сама себя учеными людьми могла довольствоваться, но размножать оных и распространять оных по всему государству»

дывается образ науки М. В. Ломоносова. Хотя в текстах самого ученого и его современников широко представлены имена и сочинения И. Ньютона, Р. Декарта, Г. В. Лейбница, Д. Дидро, Ж. Ж. Руссо и других европейских мыслителей, наши соотечественники выступают не как уче-

ники, лишь заимствующие чужие идеи, транслирующие их, а как полноправные участники дискуссии. Они не только развивают и дополняют некоторые идеи своих европейских коллег, но и рассматривают новые проблемы гносеологического и социально-культурного характера.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Бажанов, В. А.* Рождение философии науки в России / В. А. Бажанов // Вопросы философии. — 2006. — № 1. — С. 128—134.
2. *Баранец, Н. Г.* Методологическое сознание российских ученых в XIX — начале XX века / Н. Г. Баранец, А. Б. Веревкин. — Ульяновск, 2011. — 394 с.
3. Избранные произведения русских мыслителей второй половины XVIII века : в 2 т. / общ. ред. И. Я. Щепанова. — Т. 1. — М., 1952. — 712 с.
4. *Ломоносов, М. В.* Избранные произведения : в 2 т. / М. В. Ломоносов. — Т. 1. — М., 1986. — 536 с.
5. *Ломоносов, М. В.* Избранные философские произведения / М. В. Ломоносов. — М., 1950. — 758 с.
6. *Милоков, П. Н.* Очерки по истории русской культуры : в 3 т. / П. Н. Милоков. — Т. 2. Ч. 2. — М., 1994. — 496 с.
7. *Общественная мысль России 18 века : в 2 т. — Т. 1. — М., 2010. — 760 с.*
8. *Перминов, В. Я.* Методологическое мышление М. В. Ломоносова / В. Я. Перминов // Вестник Московского университета. Философия. — 2011. — № 5. — С. 34—59.
9. *Философия науки : хрестоматия / отв. ред.-сост. Л. А. Микешина. — М., 2005. — 992 с.*

**В 2015 году в издательском центре учебной и учебно-методической литературы
Нижегородского института развития образования
вышли в свет издания:**

История Нижегородского края. XIX век: Учебное пособие для учащихся 8 класса / Э. С. Иткин, В. К. Романовский, Ф. А. Селезнев; под ред. В. К. Романовского. 215 с.

История Нижегородского края XIX века связана с большими преобразованиями в экономике, социальной жизни, многими яркими событиями в культурной сфере. Ключевым из них стало открытие Нижегородской ярмарки, превратившей Нижегородскую губернию в один из наиболее развитых регионов России.

История Нижегородского края. XX — начало XXI века: Учебное пособие для учащихся 9 класса / В. К. Романовский, Ф. А. Селезнев, Э. С. Иткин, Б. Л. Гинзбург; под ред. В. К. Романовского. 284 с.

В учебном пособии рассказывается о важнейших событиях, социально-экономических, политических и культурных процессах, происходивших в Нижегородском крае в различные периоды истории XX — начала XXI века.

Пособие адресовано учащимся 9-х классов общеобразовательных учреждений, учителям истории и краеведения, а также всем, кто интересуется историей родного края.



Педагогика: вчера и сегодня



СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ ДУХОВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ

Л. Е. ШАПОШНИКОВ,
президент НГПУ им. К. Минина,
доктор философских наук,
профессор, заведующий кафедрой философии и теологии
НГПУ им. К. Минина
rectornnspu@rambler.ru

В статье рассматривается эволюция духовного образования в России, дается характеристика типов духовных учебных заведений, анализируются уставы духовных академий. Отмечаются как успехи, так и проблемы, с которыми сталкивалось духовное образование. Особо анализируется деятельность духовных учебных заведений в советский период, подчеркивается их роль в сохранении православной традиции.

The paper examines evolution of clerical education in Russia and provides analysis of types of clerical educational establishments and their statutes. Achievements made in the sphere of clerical education as well as challenges encountered are considered. Special attention is paid to the activity of clerical educational institutions in the Soviet period and their role in preservation of the orthodox traditions.

Ключевые слова: *семинария, Духовная академия, Синод, Устав духовных академий, преподавательская корпорация, кандидатская диссертация, магистерская диссертация, духовное образование*

Key words: *school of theology, Theological Academy, Synod, statutes of schools of theology, teaching staff, candidate's dissertation, master's thesis, clerical education*

Духовное образование в России долгое время не существовало изолированно от светского просвещения. Известный знаток истории духовных школ профессор Казанской духовной академии П. В. Знаменский отмечал, что в Древней Руси имелось лишь элементарное школьное обучение, практиковавшееся «в приходских школах и состоявшее в обучении чтению, пению и письму» [5, с. 5]. Причем в этих школах учились все желающие, особой подготовки к «духовно-

му служению» в них не было. В силу этого священнослужитель, если он не занимался самообразованием, «стоял на одинаковом уровне религиозного знания с народом». Однако и этому уровню образования в Смутное время был нанесен существенный урон, так как «исчезли последние остатки школ в разоренных храмах и обителях» [15, с. 524].

Государственное и церковное строительство, начавшееся на Руси после преодоления Смуты, со всей остротой поста-

вило вопрос о просвещении, так как государство нуждалось в образованных людях. Вот почему XVII век стал важной вехой в развитии отечественного образования, ибо именно тогда появляются первые высшие учебные заведения — сначала в Киеве, а затем Славяно-греко-латинская академия в Москве. Но и «схоластико-латинское» образование, утверждавшееся в Киеве, и «эллино-славянское» просвещение, бывшее в Москве, вызывали подозрительность у консервативно настроенных представителей Русской православной церкви. Братья Иоанникий и Софроний Лихуды, основавшие Московскую академию, даже были сосланы в Ипатьевский монастырь.

Оценивая деятельность «учителей в священнических и монашеских рясах» во второй половине XVII века, В. С. Соловьев отмечал, что их попытка «ввести науку... без вреда православию далеко не удалась, как бы желалось» [14, с. 166]. В этой связи становится понятно, почему Петр I, намечая преобразования в России, констатировал, что священники «грамоте мало умеют».

Призывы власти к повышению образовательного уровня духовенством игнорировались, так как «добровольной тяги к школе все еще не было. Нужна была палка закона» [6, с. 838]. И такой закон в виде «Духовного регламента» был введен в 1721 году. В нем

речь шла не только об изменении правового статуса церкви, но и о духовном образовании священнослужителей. В этом документе епископу предписывалось иметь в епархии свою

«школу для детей священнических, или и прочих, в надежду священства определенных». Более того, если архиерей «неученого во оной школе человека поставит в священники, или в монашескую степень, минуя ученого, и без вины правильной, то подлежит наказанию» [11, с. 319].

И хотя само духовенство и монастыри часто саботировали «духовно-школьное дело», оно все-таки развивалось. Так, в 1740 году в России действовали 17 семинарий, а в годы правления Екатерины II — уже 26, количество учащихся в которых было около 6000 человек. Но императрица констатировала, что хотя со времени появления «Духовного регламента» прошло сорок лет, однако и «по сие время архиерейские семинарии состоят в весьма малом числе достойных и надежных учеников, в худом учреждении для наук и в бедном содержании». Была даже создана специальная комиссия для разработки программы преобразования семинарий, но ее предложения по большей части так и не были реализованы. Следует отметить, что в этом проекте содержалась «весьма важная мысль о необходимости выделить, наконец, академии из круга средних заведений, с которыми они доселе совершенно сливались» [5, с. 462]. Реализация этих установок привела к тому, что в 1797 году к двум существующим академиям — Московской и Киевской — прибавились Санкт-Петербургская, а в следующем веке — Казанская. Эти учебные заведения в синодальный период становятся главными центрами богословской мысли и духовного образования.

Итак, определенные успехи в деле духовного просвещения и в то же время господство схоластического, формального подхода к обучению, явный «недостаток положительных знаний», а также то, что каждая епархия устраивала семинарию по своим стандартам, — все это привело к тому, что духовное образование было «в высшей степени разрозненное и бессистемное» [5, с. 535]. Такая ситуация в сфере духовного образования сложилась к началу XIX века, и император Александр I (1801—1825), по словам митрополита Филарета (Дроздова), «дав новый блеск и силу просвещению гражданскому отеческим сердцем, обратился и к смиренным обителям

Оценивая деятельность «учителей в священнических и монашеских рясах» во второй половине XVII века, В. С. Соловьев отмечал, что их попытка «ввести науку... без вреда православию далеко не удалась, как бы желалось».

духовного просвещения». Под руководством М. М. Сперанского был разработан новый устав духовной академии, и в 1809 году по этому «пробному» руководству начинают обучаться в Санкт-Петербургской духовной академии. После первого выпуска слушателей Устав дорабатывается, и в 1814 году он утверждается Александром I. Обучение слушателей «на новых основаниях» принесло блестящие результаты: 12 из 78 первых выпускников «сразу же пополнили профессорскую корпорацию». В этих достижениях есть, безусловно, и заслуга ректора СПДА архимандрита (впоследствии митрополита) Филарета (Дроздова). Он дал высшей богословской школе «направление, оказавшееся жизнеспособным в течение всего последующего столетия» [8, с. 12].

Внедрение в жизнь положений нового устава приводит к преобразованию всей системы духовного образования, создаются учебно-духовные округа во главе с Московской, Санкт-Петербургской, Киевской академиями, а в 1842 году открывается и Казанская. На эти образовательные учреждения было возложено методическое руководство епархиальными семинариями, входящими в округ. В свою очередь епархиальные семинарии руководили уездными духовными училищами, выпускники которых затем в них обучались. Существовал и единый централизованный орган — Комиссия духовных училищ, следящая за соблюдением общих требований, предъявляемых к различным ступеням подготовки священнослужителей.

Итак, складывалась достаточно стройная трехступенчатая система духовного образования: духовное училище (шестилетний курс), духовная семинария (шестилетний курс) и духовная академия (четырёхлетний курс). В духовной семинарии обучение разделялось на три двухгодичных отделения: риторическое, философское и богословское. В них изучались такие светские предметы, как сло-

весность, гражданская история, география, математика, физика, философия, новые иностранные языки, и *богословские дисциплины*: догматическое, нравственное и пастырское богословие, герменевтика, церковная история и древние языки.

Академический курс разделялся на два двухгодичных отделения: *философское*, в котором изучались история философии, метафизика, словесность, всеобщая и российская история, физика, математика, иностранные языки, и *богословское* — в нем преподавались догматическое, апологетическое, нравственное и пастырское богословие, библейская и церковная история, каноническое право, патристика.

Уже это неполное перечисление предметов академического цикла показывает, что будущие пастыри, преподаватели православных семинарий получали не только духовное, но и разностороннее светское образование.

К тому же академический устав «главное внимание уделял не механическому запоминанию учебного материала, а его свободному, творческому усвоению, чтобы способствовать раскрытию собственных сил воспитанников» [10, с. 412]. Важным моментом в развитии духовного образования стал перевод обучения на русский язык; этот процесс шел постепенно, и у него были противники в среде церковной иерархии, однако уже в середине XIX века родной язык стал основным в преподавании.

Устав 1814 года неоднократно пытались пересмотреть, и отчасти это удавалось, но в целом его основополагающие положения сохранялись. Повышение статуса богословской науки, превращение ее в социально значимое явление было совершенно необходимо, так как духовенство громко обвинялось в ретроградстве, в неспособности выйти «за мерт-

Академический устав «главное внимание уделял не механическому запоминанию учебного материала, а его свободному, творческому усвоению, чтобы способствовать раскрытию собственных сил воспитанников».

вые схемы преданий». Даже церковные журналы вынуждены были признавать, что в духовных учебных заведениях и даже в академиях «чувствовалось отсутствие живой струи внешнего воздуха». В силу этого «духовная наука замкнулась вместе с сословием, которое трудилось на ее поприще, и облекалась в сухие схоластические формы» [13, с. 162]. К существенным недостаткам церковной мысли, по мнению религиозных публицистов, относилась и низкая требовательность к соискателям богословских ученых степеней, и слабость развития духовной литературы, и «отсутствие гласности в духовном мире».

Новый устав духовных академий, утвержденный 30 мая 1869 года, был призван устранить отмеченные выше недостатки. Согласно ему, академии должны были решать следующие задачи: во-первых, давать высшее богословское образование «для просвещенного служения церкви»; во-вторых, готовить «преподавателей для духовно-учебных заведений». Академии освобождались от обязанностей управления образовательными округами, но контроль за качеством семинарского образования все-таки оставался за ними. В академиях вводились три отделения: богословское, церковно-практическое, церковно-историческое. Студенты изучали учебные дисциплины в зависимости от своей специализации. На третьем

Член преподавательской корпорации должен был не только читать «убедительные и доступные лекции», но от него требовалось излагать свой предмет с учетом «соответствующего состояния его в современной литературе».

курсе слушатели академий представляли сочинение, «от достоинств которого вместе с успехами в других отношениях зависит для них переход в 4 курс». Те, кто не набирал необходимых баллов, вы-

пускались со званием «действительного студента», лучшие же переводились на следующий курс для подготовки к сдаче магистерских экзаменов и защите магистерских диссертаций. При этом диссертацию нужно было не только написать,

ее следовало представить в печатном виде и публично защитить. По мнению Совета СПДА, этот шаг давал возможность избежать сугубо утилитарного подхода к научной работе, сводящего ее к цели получения ученой степени. Публичность защиты, доступность материала для оценки его другими учеными должны были привести к повышению научного уровня магистерской диссертации. И это действительно происходило, так как в магистранты попадали лишь те, кто написал «выдающееся по достоинствам кандидатское сочинение». Причем, если слушатель укладывался во временные рамки, отводимые на написание магистерской диссертации, она печаталась «на казенный счет» [7, с. 289—290]. Еще более высокие требования предъявлялись к докторским диссертациям, поскольку по новому уставу и ректору, и ординарным профессорам духовных академий необходимо было иметь степень доктора.

Член преподавательской корпорации должен был не только читать «убедительные и доступные лекции», но от него требовалось излагать свой предмет с учетом «соответствующего состояния его в современной литературе». В то же время это изложение не могло сводиться лишь к озвучиванию мнений иностранных ученых. Вообще «пересаживание» зарубежной богословской науки «на православную почву, без самостоятельных исследований в духе православия, было и есть во многих отношениях неудобно, и во всяком случае не научно» [13, с. 183].

Вслед за университетами, получившими согласно уставу 1863 года достаточно широкую автономию, и академиям была предоставлена значительная самостоятельность. Управление академией сосредоточивалось в руках совета, делившегося на «общий и частный». Общий состоял из всех профессоров, ординарных и экстраординарных, а частный — из ректора, его помощников (по-современному проректоров) по отделениям,

инспектора и представителей трех отделений, по два от каждого. На общем совете решались важнейшие вопросы академической жизни, избирали ректора; на профессорские вакансии выборы проходили на частном совете.

Один из ведущих профессоров СПДА А. Л. Катанский вспоминал, что после введения новых учебных планов и появления отделений «во всех классных занятиях прошла какая-то бодрая живая струя» и «студенты стали несравненно серьезнее, чем прежде, относиться к изучению наук» [7, с. 249].

Однако уже в 70-х годах XIX века «являлось предчувствие недолговечности этого устава», и — действительно — в 1884 году был принят новый документ, регламентирующий жизнь духовных академий. Он усиливал власть ректора и значительно урезал полномочия академического совета, ликвидировались отделения, то есть специализация студентов, отменялись публичные защиты магистерских и докторских диссертаций. Более того, сами требования к этим работам были понижены, главный упор делался на верность соискателя положениям, к которым «церковное предание и народное верование привыкли». Подобные преобразования, по мнению А. Л. Катанского, «гибельно отразились на богословской мысли и ученой продуктивности питомцев академии» [7, с. 291].

Начало XX века сопровождалось социальными конфликтами, массовыми выступлениями против власти, и среди антиправительственных сил заметную роль играло студенчество, в том числе представители духовных школ. Слушатели академий, особенно Московской и Санкт-Петербургской, «были захвачены всеобщим движением», требовали академических свобод, осуждали Синод «за послание по рабочему вопросу», перестали посещать занятия [1, с. 67].

В этой нестабильной обстановке положение духовных академий менялось. Устав 1910 года главный упор делал на

духовно-нравственное воспитание слушателей, на их постоянную связь с храмом, он носил компромиссный характер, в нем пытались синтезировать положения двух предшествующих уставов. Можно согласиться с ректором ЛДА архиепископом (ныне патриархом) Кириллом (Гундяевым), который отмечал, что «уставы духовных академий были документами своего времени, отражающими как общественную ситуацию, так и уровень развития, достигнутый богословской наукой и церковной школой» [8, с. 16]. Интересно отметить, что в начале XX века в среде представителей богословской науки появляется идея о создании в университетах богословских факультетов, — такую позицию отстаивали профессор П. Я. Светлов [12] и Н. Н. Глубоковский. Последний подготовил для совета СПДА записку «К вопросу о постановке высшего богословского изучения в России». В данном документе утверждается необходимость вхождения богословия «в среду университетских дисциплин», что позволит поднять научный статус этой сферы знания, объединить вокруг нее «сродные науки». В то же время создание богословских факультетов «не требует упразднения православных Духовных академий». Последние «суть ученые учреждения и органы православно-русской церкви для научного познания, разъяснения, истолкования и ограждения ее учений и учреждений» [4, с. 81—82].

Подобное разделение богословия на университетское и академическое должно было обеспечить большую «свободу для религиозной мысли», создать условия для отказа от «конфессиональной тенденциозности», наконец, способствовать преодолению отчужденности интеллигенции от церкви. Однако, как подчеркивал будущий патриарх Кирилл (Гундяев), «все же среди иерархии данное

Начало XX века сопровождалось социальными конфликтами, массовыми выступлениями против власти, и среди антиправительственных сил заметную роль играло студенчество, в том числе представители духовных школ.

предложение поддержки не встретило» [8, с. 20].

Несмотря на постоянное внимание властей к проблемам духовного образования, богословская мысль в России развивалась «скачками, порывами и извилинами». По авторитетному мнению Н. Н. Глубоковского, «годы фавора сменялись целыми периодами недоверия и совершенно губительного равнодушия» [3, с. 95]. В советский период «губительное равнодушие» сменилось тотальным отрицанием, и богословские учебные заведения, как «рассадники чуждой идеологии», были закрыты. В 1944 году началось возрождение богословского образования в СССР: был открыт Православно-богословский институт, преобразованный в 1946 году в Московскую духовную академию, в этом же году открывается Ленинградская духовная академия. Интересно отметить, что в первоначальные программы академического образования включались помимо богословских и церковно-исторических дисциплин и светские предметы.

Так, по инициативе митрополита Григория (Чукова), ставшего первым председателем Учебного комитета Московской патриархии и бывшего им с 1946 по 1955 год, в академическую программу должно было войти преподавание истории религий, истории русской религиозной мысли, логики, психологии, истории философии с метафизикой и христианской педагогики [8, с. 23—24].

Однако уже в 1948 году Министерство просвещения СССР, ссылаясь на декрет Совета народных комиссаров (СНК) от 23.01.1918 г. «Об отделении церкви от государства и школы от церкви», потребовало исключить из учебных планов вышеназванные светские дисциплины.

В советский период преподавание церковно-богословских дисциплин сохра-

няло преемственность с прежней духовной школой, в качестве учебной литературы использовались в основном дореволюционные издания. В то же время в учебных курсах появляются новые подходы к оценке экуменизма, уделяется много внимания таким темам, как церковь и общество, богословие мира и др. В целом богословское образование носило двухступенчатый характер: *среднее* — духовная семинария с четырехлетним сроком обучения и *высшее* — духовная академия также с четырехлетним сроком обучения. Духовные школы, возрожденные в послевоенные годы, в целом решали задачу подготовки священнослужителей и до 1987 года выпустили из своих стен 1284 кандидата богословия, 73 магистра и 22 доктора богословия и церковной истории [9, с. 351].

После 1987 года в СССР происходит изменение отношения государства к религии, в 1990 году принимается новый закон СССР «О свободе совести и религиозных организациях», в этом же году был принят закон РСФСР «О свободе вероисповеданий». Отказ от политики государственного атеизма, реализация на практике принципов свободы совести привели к массовому открытию храмов, монастырей, духовных учебных заведений. В связи с этим в постсоветской России обнаружилась острая нехватка духовенства и других работников на «церковной ниве». Попытки заполнить вакансии слабо подготовленными в богословском отношении кадрами породили большие сложности, к тому же многие вновь обращенные верующие не обладали элементарными познаниями православного предания. В этих условиях перед церковным руководством со всей остротой встала задача повышения «уровня богословского сознания», прежде всего у духовенства, а затем и у мирян.

Итак, в 90-х годах XX века Русская православная церковь оказалась в новой ситуации, и эти объективные факторы сделали проблемы богословского об-

Несмотря на постоянное внимание властей к проблемам духовного образования, богословская мысль в России развивалась «скачками, порывами и извилинами».

разования одними из главных для церкви. В то же время ее иерархи констатировали, что современное состояние духовного образования не удовлетворяет

потребностей церкви, не соответствует оно и уровню ожиданий общества, — отсюда проистекает насущная необходимость в реформе духовных школ.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Андреев, А.* Письмо Н. Глубоковскому 1905 г. февраль / А. Андреев // Сосуд избранный. История российских духовных школ. — СПб., 1994.
2. *Ведерников, А. В.* Русская православная церковь после кончины Патриарха Сергия / А. В. Ведерников // Патриарх Сергий и его духовное наследие. — М., 1947. — С. 273—402.
3. *Глубоковский, Н. Н.* Вера и богословие. Юбилейное исповедание / Н. Н. Глубоковский // Сосуд избранный. История российских духовных школ. — СПб., 1994.
4. *Глубоковский, Н. Н.* К вопросу о постановке высшего богословского изучения в России / Н. Н. Глубоковский // Сосуд избранный. История российских духовных школ. — СПб., 1994.
5. *Знаменский, П. В.* Духовные школы в России до реформы 1808 года / П. В. Знаменский. — СПб., 2001.
6. *Карташев, А. В.* История русской церкви / А. В. Карташев. — М., 2004.
7. *Катанский, А. Л.* Воспоминания старого профессора. С 1847 по 1913 год / А. Л. Катанский. — Н. Новгород, 2010.
8. *Кирилл (Гундяев), архиепископ.* Богословское образование в Петербурге — Петрограде — Ленинграде: традиция и поиск / Кирилл (Гундяев), архиепископ // Богословские труды : сборник, посвященный 175-летию ЛДА. — М., 1986.
9. *Козлов, М., иерей.* Академии духовные православные в России / М. Козлов, иерей ; В. А. Федоров // Православная энциклопедия. — Т. 1. — М., 2000.
10. *Козлов, М., иерей.* Духовное образование в России. XVII—XX вв. / М. Козлов, иерей // Православная энциклопедия. Русская православная церковь. — М., 2000.
11. *Николин, А.* Церковь и государство. История правовых отношений / А. Николин. — Сретенский монастырь, 1997.
12. *Светлов, П. Я.* О необходимости богословских факультетов в университетах или о реформе высшего религиозного образования в России / П. Я. Светлов. — Киев, 1906.
13. Современное обозрение // Христианское чтение. — 1871. — № 1. — С. 159—188.
14. *Соловьев, В. С.* Сочинения: в 18 т. / В. С. Соловьев. — Т. 3. — М., 1991.
15. *Толстой, М. В.* История русской церкви / М. В. Толстой. — Спасо-Преображенский Валаамский монастырь, 1991.

**В 2015 году в издательском центре учебной и учебно-методической литературы
Нижегородского института развития образования вышло в свет издание:**

История Нижегородского края: Контрольно-измерительные материалы к учебному курсу для основной школы / Авт.-сост.: В. К. Романовский, Э. С. Иткин, Б. Л. Гинзбург; предисл. и ред. В. К. Романовского. 102 с.

Настоящий сборник контрольно-измерительных материалов входит в УМК «История Нижегородского края» и предназначен для проверки уровня знаний, сформированности необходимых умений и навыков учащихся в процессе изучения программного материала. Тестовые материалы рекомендуются как для промежуточного, так и для итогового контроля.

Предназначен для учителей истории и исторического краеведения, педагогов, организующих классную и внеурочную работу историко-краеведческой направленности.



Юбилейные даты

К 70-летию Победы в Великой Отечественной войне



РАЗВИТИЕ НАРОДНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ГОРЬКОВСКОЙ ОБЛАСТИ В ГОДЫ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ: БОРЬБА ЗА ВСЕОБУЧ

Э. С. ИТКИН,
старший научный сотрудник лаборатории
гражданского становления личности НИРО,
заслуженный учитель РФ
lgsl-niro@mail.ru

В статье рассказывается о развитии народного образования в городе Горьком и Горьковской области в трудные годы Великой Отечественной войны, о том, как в условиях острой нехватки материальных и людских ресурсов, вызванных войной, педагоги в сотрудничестве с государственными органами и общественностью смогли создать условия для выполнения закона о всеобщем обучении.

In the article it is told about the development of national education in the city of Gorky and the Gorky region in difficult years of the Great Patriotic War, how in the conditions of an acute shortage of the material and human resources caused by the war, teachers in the cooperation with state agencies and the public could create conditions for the implementation of the law about the general education.

Ключевые слова: закон о всеобщем обязательном обучении, посещаемость занятий, процент успеваемости, отсеб, детская беспризорность и безнадзорность

Key words: the law about the general compulsory education, attendance of lessons, the progress percent, elimination, children's homelessness

Начавшаяся 22 июня 1941 года Великая Отечественная война круто изменила жизнь советского народа, внося свои поправки в семейные, общественные и государственные отношения. Коснулось это и народного образования. В соответствии с третьим пятилетним планом (1938—1942 гг.) в СССР была поставлена задача перехода к всеобщему среднему образованию в городах и всеобщему семилетнему обучению

в сельской местности, но от этих планов пришлось временно отказаться. К осени 1941 года враг оккупировал часть территории СССР, фронт продолжал неуклонно двигаться на восток, учителя-мужчины были мобилизованы в Красную Армию. В местах военных действий было уничтожено или пострадало около 20 тысяч школьных зданий. Количество учащихся сократилось по стране более чем в два раза.

С началом войны народное образование Горьковской области столкнулось с множеством трудностей. Главной из них была проблема выполнения закона о всеобщем обязательном обучении (в 1933—1937 годах в СССР было введено обязательное семилетнее обучение). В обществе обсуждался вопрос об оправданности в условиях военного времени охвата детей всеобщим обучением, поскольку, как считали многие, стране надо было воевать, а не учиться. Решающее слово в эту дискуссию внесла передовая статья газеты «Правда» от 24 марта 1942 года: «Как бы мы ни были поглощены войной, забота о детях, их воспитание остается одной из главнейших задач... закон о всеобщем обучении остается неизблемым в условиях войны. Мы должны учесть всех детей и учесть хорошо, несмотря на сложность военного времени... Никаких ссылок на военную обстановку».

В Горьковской области первый учебный год проходил под лозунгом «Все для фронта, все для организации разгрома врага». В сфере народного образования это означало неукоснительное выполнение закона о всеобщем обучении, хотя для этого пришлось решать массу трудных задач. По сравнению с довоенным 1940/1941 учебным годом в 1941/1942 учебном году количество школ в области сократилось с 3334 до 3261, что составило убыль на 2,2 %. Количество учащихся за тот же период сократилось с 585 тысяч до 527 тысяч, то есть на 10 %.

В 1941/1942 учебном году одной из главных задач в области было укомплектование школ педагогическими кадрами, в связи с мобилизацией в Красную Армию 954 учителей-мужчин. Эту проблему органы управления образованием успешно решили за счет выпускников Горьковского педагогического института, который к январю 1942 года провел досрочный выпуск молодых специалистов, и педагогов, эвакуированных из других краев, областей и республик. В декабрьской справке 1941 года Горьковский обком

ВКП(б) отмечал, что «укомплектованность школ учительскими кадрами в количественном отношении в этом году лучше, чем в прошлом. Но перед руководителями школ и работниками органов народного образования стояла задача — помочь молодым педагогам, научить их работать, тщательно изучить новые кадры» [2, с. 391]. Посильную методическую помощь молодым преподавателям оказывали областной институт усовершенствования учителей и семь районных методических кабинетов города Горького.

Другой проблемой была острая нехватка учебных площадей, вызванная перепрофилированием многих школьных зданий под госпитали, военные училища, штабы, казармы, ремесленные училища, школы ФЗО и т. п.

О масштабах проблемы свидетельствуют следующие факты: к ноябрю 1941 года все учебные заведения Балахны и Муром (в то время Муром входил в состав Горьковской области) были временно переданы для использования по особому назначению. Примерно такая же картина складывалась и в областном центре. Например, в Сталинском районе (ныне Канавинском) города Горького 13 школьных зданий из 16 были переданы военным структурам, и только три школы занимались в своих зданиях. Учащихся и педагогов из школ, лишившихся своих помещений, пришлось переместить в здания работающих образовательных учреждений. В результате такого уплотнения школа № 56 приняла учеников школ № 49, 50, 60, 63 и 65 [2, с. 392]. В Свердловском районе города Горького во Дворце пионеров имени В. П. Чкалова помимо созданного при нем детского дома для детей, эвакуированных из блокадного Ленинграда, работали классы из школ № 4 и 14 (их собственные здания были отданы под эвакуогоспитали). В Соцгороде Ав-

В обществе обсуждался вопрос об оправданности в условиях военного времени охвата детей всеобщим обучением, поскольку, как считали многие, стране надо было воевать, а не учиться.

тозавода осталась всего одна школа, имеющая собственное здание, — остальные передали свои площади для развертывания эвакуогоспиталей (школы № 36, 126 и др.) и ремесленного училища.

В последующие годы войны многие учебные заведения неоднократно переходили из одного здания в другое (некоторые по 8—10 раз). Из-за сокращения числа учебных помещений в области в 1941/1942 учебном году 154 тысячи учащихся занимались во вторую смену, 16 700 в третью, 30 классов в Свердловском районе города Горького учились в четвертую, а часть учеников в Кулебаках — даже в пятую смену, хотя по инструкции о проведении санитарного режима в школах в условиях военного времени, утвержденным народным комиссаром просвещения В. Потемкиным, устанавливались нормы, в соответствии с которыми занятия в школах проводить не более чем в две смены и только в особых случаях — в три смены [5, с. 5]. Для этого в начальных классах количество уроков пришлось сокращать до трех часов в день, а в 5-х классах — до четырех часов [2, с. 392].

Наряду с уменьшением количества школьных зданий в городе Горьком с началом войны шло сокращение количества школ. До войны их было 144 — средних, неполных средних и начальных. Особым планом реорганизации городской школьной сети, принятым горсоветом и утвержденным исполкомом Горьковского горсовета 19 августа 1941 года, предусматривалось сокращение

числа школ до 118 по всем районам города. Контингент учащихся устанавливался в 78 497 человек, которые распределялись по

1865 классам при средней их наполняемости в 42 человека, что было даже меньше, чем требовали санитарные нормы военного времени, по которым число учеников в классе должно было быть не более 44—46 человек [5, с. 5]. Но в ус-

ловиях стремительно меняющихся событий эти нормы по школам города Горького не соблюдались. В 1943 году количество школ в областном центре сократилось до 100, что повлекло за собой увеличение наполняемости классов. Вместо плановой численности в 42 человека в некоторых классных журналах можно было встретить списки по 60—65 учащихся, однако остроту проблемы снимала низкая посещаемость уроков детьми [3, с. 177—178].

Количество пропусков уроков в Горьком особенно возросло после 4 ноября 1941 года, когда состоялся первый налет немецкой авиации на областной центр. Тогда бомбардировкам подверглись Ворошиловский (Приокский), Сталинский (Канавинский), Кагановичский (Московский), Ленинский и Автозаводский районы. В последующие за бомбардировкой дни на занятия пришло всего 30—40 % детей [2, с. 393]. Вскоре положение немного улучшилось, но вопрос низкой посещаемости так и не был снят.

Анализ этой проблемы показал, что среди наиболее типичных причин непосещения занятий были: ослабление школьной дисциплины; болезни учеников, связанные с ухудшением условий жизни; материальная необеспеченность детей в связи с мобилизацией отцов на фронт; необходимость нянчиться с младшими братьями и сестрами; ослабление родительского контроля. Так, например, 1 ноября 1941 года Чкаловским РОНО Дзержинска были проанализированы причины пропусков школы учениками. Результаты показали, что из 5400 учащихся района в этот день пропустили занятия 787 человек. Из них 160 детей не явились из-за болезни, 53 не имели необходимой одежды и обуви, 33 оставались нянями при младших братишках и сестренках, а 541 не отпустили родители [2, с. 393]. В сельской местности к вышеназванным причинам добавлялась массовая вовлеченность подростков в сельскохозяйственный труд. Особенно актуальной эта проб-

Количество пропусков уроков в Горьком особенно возросло после 4 ноября 1941 года, когда состоялся первый налет немецкой авиации на областной центр.

лема стала после призыва в армию основных сельских тружеников — мужчин. Подросток К. М. Савельев из села Вазьянка Спасского района, едва окончив 4-й класс, в 11 лет был вынужден оставить школу, став кормильцем семьи, где кроме матери-солдатки было еще двое малышей. Много времени и сил у сельских ребятишек отнимали уход за скотиной, работа на приусадебном участке, заготовка дров. Эту тяжелую работу приходилось выполнять и девочкам: «Ночью в лес ездили, а утром в школу. Бредешь, а ноги промокшие. На уроках дремлешь», — вспоминала В. И. Савельева из села Вазьянка [4, с. 163]. Серьезными причинами отсутствия детей на занятиях были нерешенность вопроса с посещением детьми из дальних деревень и нехватка у многих ребят одежды и обуви. Также способствовали пропускам некомфортные условия в школах: теснота (нередко за партами сидело по три человека), холод — учебные заведения на протяжении 1941/1942 учебного года слабо обеспечивались топливом [2, с. 394], в некоторых классах осенью и зимой температура приближалась к нулевой (хотя по санитарным нормам температура в классе к моменту начала занятий должна была быть не ниже 12—14 °С) [5, с. 5], из-за чего приходилось заниматься в пальто, шапках, а иногда и в варежках. Вопрос с обеспечением школ углем и дровами удалось решить только в 1943/1944 учебном году.

Систематическое непосещение школ закономерно вело многих учащихся к отсеву и как следствие — к необходимости сокращения классов, из-за чего в первом полугодии 1941/1942 учебного года в Семеновской неполной средней школе Уренского района были закрыты 6-й и 7-й классы. В Свердловском районе Дзержинска было сокращено восемь классов. По городу Горькому количество учащихся с 5 октября по 1 декабря 1941 года уменьшилось на 20 776 детей (с 74 000 до 53 314 человек), из-за чего в област-

ном центре пришлось сократить 360 классов [2, с. 393]. Все перечисленные проблемы отрицательно сказались на состоянии успеваемости. К концу первой четверти 1941 года, которая по распоряжению Наркомпроса была продлена до 30 ноября, общая успеваемость в областном центре была значительно хуже, чем до войны, и составила 89,7 %, а в Куйбышевском районе и того ниже — 86 %, (из 4400 аттестованных количество неуспевающих составило 620 человек, то есть 14 %). Особенно тяжелым положение с успеваемостью было в сельской местности. Например, по Спасскому району хорошо учились всего 60 % детей [2, с. 393].

Сокращение школ, закрытие классов, ухудшение успеваемости угрожали срыву выполнения закона о всеобуче. Для спасения положения Наркомпрос и местные организации предприняли решительные шаги. Были взяты на учет все дети от 8 до 15 лет. В этой работе участвовала не только школьная администрация, но также исполкомы городских и сельских советов депутатов трудящихся, домоуправления, профсоюзы, комсомол и родительская общественность. Был усилен педагогический и общественный контроль за посещением занятий, предпринимались рейды учителей и представителей общественности по семьям прогульщиков. Кроме того, проводилась работа по материальному обеспечению всеобуча. Малоимущие учащиеся получали денежные выплаты, нуждающимся выдавали одежду и обувь. В 1941—1945 годах только в Горьком на денежные пособия детям фронтовиков было выделено более 15 млн рублей [1, с. 184].

Из крайне ограниченного продовольственного фонда Горьковский горсовет регулярно выделял продукты для школьных буфетов, благодаря чему в большинстве городских школ удалось наладить питание учащихся. С октября 1942 года

Сокращение школ, закрытие классов, ухудшение успеваемости угрожали срыву выполнения закона о всеобуче.

учащиеся всех школ городов и рабочих поселков стали получать на завтрак по 50 г хлеба и 10 г сахара или кондитерских изделий без учета продовольственных карточек. Особое внимание уделялось организации специального питания для детей фронтовиков, детей, эвакуированных из прифронтовой полосы, из блокадного Ленинграда, и всех ребят с ослабленным здоровьем. В Горьком в годы войны бесплатное или льготное детское питание получали свыше 60 тысяч школьников. По распоряжению Совета народных комиссаров (СНК) СССР от 27 января 1942 года «Об открытии столовых для детей воинов Красной Армии» в Автозаводском, Куйбышевском, Свердловском районах Горького, Выксе, Дзержинске и Павлове были открыты детские столовые. В первом полугодии 1942/1943 учебного года остро нуждавшимся ученикам города Горького органами социального обеспечения было выдано 2050 пар валенок, 2888 пар кожаной обуви, 776 пальто, 627 костюмов, 397 брюк и т. д. [3, с. 178].

В мае 1942 года в Горьковской области был создан общественный Фонд помощи детям, в который колхозные и производственные комсомольские организации перечисляли заработанные на воскресниках деньги. Первыми, кто внес средства в детский фонд, были комсомольцы из Шатков. В Лукояновском районе комсомольская организация собрала и передала в фонд семей фронтовиков 90 тысяч рублей, что позволило обеспечить одеждой, обувью и учебниками около 100 детей, чьи отцы сражались на

фронте. За это лукояновские комсомольцы получили благодарность от Верховного Главнокомандующего [1, с. 185].

В летнее время для детей открывались детские площадки, а также пионерские лагеря, в которых за годы войны отдохнули и поправили здоровье около 120 тысяч ребятишек.

Война привела к росту детской беспризорности и безнадзорности. Положение, когда в области оказались десятки тысяч детей-сирот — воспитанников детских домов, лишенных родительской опеки, детей-беженцев, отсутствие должного надзора за школьниками со стороны родителей создавало питательную среду для детского бродяжничества, нарушений общественного порядка, подростковой преступности. В январе 1942 года СНК СССР утвердил план борьбы с детской безнадзорностью. В области была сформирована комиссия по борьбе с беспризорностью и безнадзорностью, организована специальная инспектура, налажена работа комсомольских постов по выявлению беспризорников, проводились специальные рейды на станциях и вокзалах. Была создана сеть детских приемников и детских домов, организованы Горьковская и Ардатовская трудовые воспитательные колонии, Вачская трудовая колония при заводе «Труд» [7, с. 188].

Благодаря совместным усилиям органов образования, государства и общественности удалось постепенно переломить негативные тенденции в работе школ. К концу 1942/1943 учебного года положение с выполнением всеобщего в Горьком и по области заметно улучшилось.

**Количество детей
Горьковской области,
не охваченных всеобщим**

Учебный год	Количество детей
1941/1942	21 516
1942/1943	12 081
1943/1944	5740

Аналогичная картина наблюдалась и в росте успеваемости. Если в 1941/1942 учебном году успеваемость по области составляла 84,8 %, то в 1942/1943 уже 92,6 %. Ряд начальных школ учился без второгодников. Со 100 % успеваемостью работали Напалковская (заведующая А. И. Покровская) и Ново-Благовещен-

В летнее время для детей открывались детские площадки, а также пионерские лагеря, в которых за годы войны отдохнули и поправили здоровье около 120 тысяч ре-

ская (заведующий В. К. Кожевников) начальные школы Бутурлинского района, Кирилловская начальная школа Автозаводского района (заведующая Н. А. Добровская) и некоторые другие. По итогам двух первых военных учебных годов лучшими школами области были признаны школы № 32 и 45 Дзержинска.

Неблагоприятные тенденции в выполнении закона о всеобуче в Горьковской области были преодолены к 1944 году. К этому времени был достигнут довоенный уровень школьной сети — 3355 школ, в которых обучалось 450 тысяч школьников. В 1945 году народнохозяйственный план по всеобучу был выполнен на 99,5 %.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Бибанов, Т. П.* Социальная защита детства в годы войны / Т. П. Бибанов, В. К. Феклистов, С. В. Ханин // Горьковская область в Великой Отечественной войне: взгляд через 50 лет : материалы научно-практич. конференции. — Н. Новгород : Нижний Новгород, 1995.
2. Забвению не подлежит: Страницы нижегородской истории (1941—1945). Кн. 3 / сост. Л. П. Гордеева [и др.]. — Н. Новгород : Волго-Вятское кн. изд-во, 1995.
3. *Колябин, В. В.* Школы г. Горького в годы Великой Отечественной войны / В. В. Колябин // Горьковская область в Великой Отечественной войне: взгляд через 50 лет : материалы научно-практич. конференции. — Н. Новгород : Нижний Новгород, 1995.
4. *Морозова, О. П.* Ратный и трудовой вклад в победу жителей села Вазьянка / О. П. Морозова, А. В. Седов // Горьковская область в Великой Отечественной войне: взгляд через 50 лет : материалы научно-практич. конференции. — Н. Новгород : Нижний Новгород, 1995.
5. Сборник руководящих материалов о школе. — М. : Наркомпрос РСФСР, 1944.
6. *Торопкин, А. И.* Учебно-воспитательная работа общеобразовательных школ области / А. И. Торопкин // Горьковская область в Великой Отечественной войне: взгляд через 50 лет : материалы научно-практич. конференции. — Н. Новгород : Нижний Новгород, 1995.
7. *Фильченкова, Э. М.* Борьба с детской беспризорностью и безнадзорностью / Э. М. Фильченкова // Горьковская область в Великой Отечественной войне: взгляд через 50 лет : материалы научно-практич. конференции. — Н. Новгород : Нижний Новгород, 1995.

**В 2015 году в издательском центре учебной и учебно-методической литературы
Нижегородского института развития образования
вышло в свет издание:**

Иткин Э.С. Дни воинской славы России: В 2 кн.: Учебно-методическое пособие. 2-е изд., перераб.

Учебно-методическое пособие предназначено для организации учебно-воспитательной работы и внеклассных мероприятий военно-патриотической направленности на основе расширения знаний учащихся о победах русского оружия, включенных в перечень дней воинской славы России.

Книга первая пособия посвящена событиям российской военной истории XIII — первой четверти XX века, книга вторая — событиям Великой Отечественной войны 1941—1945 годов.

110 лет революции 1905—1907 гг.



НИЖЕГОРОДСКИЕ УЧИТЕЛЯ И РЕВОЛЮЦИОННЫЕ СОБЫТИЯ 1905—1907 годов

А. В. ШАКУРОВА,
кандидат социологических наук,
главный архивист отдела публикации
и использования документов ГКУ ГОПАНО
anvash72@gmail.com

Статья посвящена малоизвестным фактам включения нижегородских педагогов в революционные события 1905—1907 годов. Автор анализирует особенности восприятия действительности и формы участия школьных работников, разделявших различные политические взгляды.

The article is devoted to little known facts regarding the inclusion of teachers in the Nizhny Novgorod's revolutionary events 1905—1907. The author analyzes glances, especially the perception of reality and forms of participation of teachers with different political views.

Ключевые слова: *учителя, взгляды, оценки, революционное поведение педагогов-нижегородцев*

Key words: *teachers, attitudes, assessments, revolutionary activity of teachers of the Nizhny Novgorod*

Как и любой человек, однажды осознавший, что прошедшие события коренным образом повлияли на его будущее, стали своеобразным уроком, выучив который, удалось избежать трудностей, а не усвоив — столкнуться с реальными проблемами, общество на определенном этапе своего существования начинает переосмысливать ход истории с точки зрения ее роли в собственной «социальной судьбе». На наш взгляд, одним из серьезных поводов к социальной рефлексии выступают знаменательные даты и связанные с ними события из жизни как отдельных граждан, так и целых групп. В наступившем 2015 году таким поводом

в том числе можно считать 110 лет революции 1905—1907 годов.

В учебниках по истории, обществоведческой литературе, воспоминаниях, других исследованиях уже давно проанализированы причины, цели, характер, итоги исторических хроник 1905—1907 годов, описана ситуация, сложившаяся накануне первой русской революции, определено место пролетариата и крестьянства в революционном движении.

Многочисленные документы так или иначе раскрывают социокультурные характеристики, профессиональные пристрастия, мировоззрение и другие аспекты жизнедеятельности российской интелли-

генции, интеллектуальный вклад которой в развитие общества и государства является бесценным и неповторимым. Однако именно учителя своей деятельностью и своим отношением к ней в большей степени, чем кто бы то ни был, определяют будущее страны. Именно они ценой постоянных усилий готовят обучающихся «к сану гражданина», формируют в учениках потребность «уплатить тот долг народу, который числится за ними, *стремление* как членов общества к общественной деятельности». Так было вчера, есть сегодня, будет завтра, и именно поэтому многочисленные исследования учительского сообщества в психологии, социологии, педагогике и других областях гуманитарного знания всегда актуальны и своевременны.

Это утверждение, на наш взгляд, относится и к исследованиям исторического характера. По словам А. В. Медведева и А. А. Слепченковой¹, специальные исторические работы, касающиеся, например, революционной активности учителей и их роли в революционном движении в общероссийском масштабе, в литературе отсутствуют. Упоминания об учителях, призванных наряду с другими «интеллигентными силами» «раскрывать и объяснять народу истинное положение вещей, а также доступные широкой аудитории задачи и цели тех, кто борется с правительством для достижения лучшего будущего... расшатать опору правительства, дать понять народной массе, какое значение имеет он [учитель] в общем освободительном движении»² встречаются в общих работах по истории революции 1905—1907 годов или политических партий. Однако они в большей степени касаются «солдат ленинской гвардии», их вклада в историю, в частности, П. В. Галаева, М. В. Гоппиус, К. И. Касаткина, сестер Невзоровых (Софьи, Зинаиды, Августы), М. А. Олигер, А. И. Таганова, М. В. Тихомировой и других учителей-большевиков.

Отдавая должное заслугам «учителей-ленинцев», также следует признать, что

не менее заметную роль в революционном движении сыграли школьные работники, разделявшие иные политические взгляды. Это инспектор начальных народных училищ Н. Н. Иорданский, учителя сельских школ и уездных училищ Нижегородской губернии Н. П. Власов, И. П. Голубев, Г. Я. Захаров, Т. К. Казакова и Е. И. Котенкова, М. А. Клочков, Н. Г. Кузьмина, И. Ф. Миловский, А. Л. Сюльдина, А. М. Святославский, помощница учительницы А. П. Фризе и многие другие³.

По мнению А. В. Медведева и А. А. Слепченковой, подобное отношение объясняется конъюнктурными влияниями сначала советского периода, «...когда преуменьшалась или замалчивалась революционная роль *организации* (курсив наш. — А. Ш.) социалистов-революционеров... выступившей наряду с РСДРП главной революционной партией и стремившейся привлечь в свои ряды учителей...»⁴, а затем «последующего времени, *когда* (курсив наш. — А. Ш.) изучение революционных движений почти прекратилось. Работу в этом направлении продолжили только отдельные историки политических партий и организаций»⁵. Однако столь весомая дата, как 110 лет начала первой русской революции, является серьезным основанием для того, чтобы выйти за рамки сложившейся конъюнктуры и обратиться к некоторым фактам из жизни прогрессивно настроенных педагогов, чьи намерения «внести свет в народную массу»⁶, изменить положение народа, защитить свои правовые и профессиональные интересы, способствовать созданию «единой свободной истинно-народной школы»⁷ были абсолютно искренними и твердыми.



Группа правления учительского общества (начало XX века)

В этой связи документы Государственного общественно-политического архива Нижегородской области (ГОПАНО) можно считать не только самыми беспристрастными свидетелями стойкости «гражданских» идентификаций российских учителей, стремившихся расширить поле профессиональной деятельности за счет «формирования у частных лиц готовности признать свое право на участие в обсуждении государственных вопросов»⁸, но и хорошим средством расширения информационной основы для более полного и достоверного освещения роли и места педагогов в революционных событиях.

Ссылаясь на материалы ГОПАНО, можно с уверенностью утверждать, что свою гражданскую позицию русское учительство выражало по-разному. Одни — работая в кружках, организуя школы для взрослых, выступая на митингах, другие — становясь членами и участвуя в съездах и собраниях⁹ Всероссийского союза учителей и деятелей по народному образованию, насчитывавшему в момент основания 67 групп с 3700 членами, а уже через год после своего учреждения — 285 групп и 13 400 человек по всей



Группа преподавателей и учащихся со священником Петровым и редактором газеты «Волгарь» Жуковым (начало XX в.)

Европейской части России и Сибири.

Документальными примерами неравнодушной «социально направленной» позиции педагогов можно считать сведения об инспекторе народных училищ Нижегородской губернии Н. Н. Иорданском. Он не проявлял «активной противоправительственной деятельности...»¹⁰, но в 1904 году предоставил обществу распространения народного образования должностную печать для рассылки за казенный счет¹¹ литературы провинциальным учителям о создании социал-демократами и эсерами в июне 1905 года

«Крестьянской группы» из учителей, приехавших в сельскую местность на каникулы¹², об организации учительским союзом горячих обедов для нижегородских школьников, чьи родители приняли участие во Всеобщей почтово-телеграфной стачке, начавшейся 20 ноября 1905 года¹³.

Информативными для характеристики революционной активности учителей являются данные об открытии в октябре в Сормове революционных клубов, а также об осенних революционных выступлениях педагогов-партийцев и учителей начальных школ. Согласно отчетам Нижегородского губкома ВКП(б), группа учителей под руководством учителя-большевика из Сормова К. И. Касаткина при участии рабочих поставила вопрос о передаче двух церковноприходских школ в ведение земства, создала школьную комиссию, которая, проведя переговоры с руководством Земской управы и добившись положительного результата, основала постоянный совет из учителей, представителей рабочих и партийных организаций. Затем обе школы были преобразованы в рабочие революционные клубы¹⁴.

В качестве иллюстраций, характеризующих поведение отдельных представителей педагогического сообщества, можно упомянуть антиправительственную пропаганду Д. А. Таскина среди учащихся (с 1905 года до февральской революции 1917 года), сбор денег на нужды бастующих рабочих Петербурга, участие в мавках с оружием в руках (1905 год), провоз прокламаций и программ рабочей партии социал-демократов (декабрь 1905 года)¹⁵, подготовку плана и проведение учителем земской школы в Сормове К. И. Касаткиным первомайской демонстрации для рабочих села Юрино (1906 год), передачу им для юринской большевистской организации партийной литературы и директив¹⁶, создание К. И. Касаткиным в содружестве с учителями М. В. Гоппиус, А. И. Безводнинским, И. К. Прорехиным, И. П. Флеровским в августе 1906 года педагогического совета для подбора соответствующих препода-

давателей и разработки программы воскресной школы для взрослых¹⁷.

Интересными представляются также выдержки из резолюции III делегатского съезда Всероссийского Союза учителей, в соответствии с которой «исключая из устава... политическую платформу, затрудняющую объединение учительства, Союз *остаётся* (курсив наш. — А. Ш.) при том взгляде, что участие учительства в политической борьбе является прямым долгом перед родиной и школой, реорганизация которой на принципах свободы, демократизации и децентрализации представляется немыслимой в рамках бюрократического строя... Долг союза — принять в освободительной борьбе самое деятельное участие на стороне народа и против его притеснителей»¹⁸.

В современных условиях крайней индивидуализации и доминирования личных приоритетов над интересами общества может показаться непривычным воззвание одной учительницы к своим коллегам, написанное ею через месяц после выхода в свет Манифеста 17 октября¹⁹. Признавая тот факт, что среди школьных работников «...много есть совсем не знакомых с жизнью, которые не знают еще, что творится кругом, которым непонятно это освободительное движение, что широкой волной разлилось по всей России»²⁰, она выразила глубокую убежденность в том, что имеются в педагогической среде и другие товарищи — неравнодушные, сознательные, не готовые молчать, безучастно относиться к происходящим событиям, «сидеть, сложа руки», а затем призвала своих коллег примкнуть к тем 600 школьным работникам, которые вступили в Вятский отдел Всероссийского учительского союза.

Документ полон неподдельной уверенности женщины в особом предназначении учителей. «Товарищи, — *обращается* учительница к своим коллегам (курсив наш. — А. Ш.), — теперь мы имеем возможность подать свой голос, не будем же молча прятаться по своим углам, бу-

дем открыто заявлять о своих нуждах, будем собираться, съезжаться... Великий момент переживает Россия. Народ просыпается, начинает сознательно относиться к жизни... Народному учителю больше, чем кому другому, нужно следить за ходом жизни. Он является нередко единственным интеллигентным представителем в деревне во главе темного крестьянского населения... Народ растет и скоро предъявит к нам свои требования, на которые мы не в состоянии будем ответить. И тогда он отвернется от нас. Ему не нужны будут такие учителя, которые умеют обучать только грамоте и не могут дать ничего больше...»²¹.

Подобная уверенность побуждала учителей, равно как и других представителей интеллигенции по всей России, откликаться на политические призывы и выступать тем «источником умственной и нравственной силы, говоря словами социалистов-революционеров (курсив наш. — А. Ш.), которая окропит живой водой дремлющий дух народа»²², делая это всеми доступными средствами.

Завершить обзор отдельных фактов участия русского учительства в революционных событиях 1905—1907 годов можно еще одной документальной иллюстрацией. Так, накануне выборов во II Государственную Думу группы народных учителей проводили массовую агитационно-просветительскую работу среди крестьянского населения. В своих обращениях учителя-социалисты-революционеры объясняли крестьянам причины роспуска предыдущей Думы, доказывали «антинародный» характер правительственных действий, предлагали формулировки требований и алгоритм поведения, которые позволили бы избирателям отстоять свои права



Нижегородская женская
Мариинская гимназия

(«перед выборами собирайтесь вместе, обсуждайте свои нужды, составляйте приговоры и наказания. В эти наказания заносите все общенародные требования. Пусть ваши депутаты знают, за что им стоять в Государственной Думе»²³), призывали голосовать за представителей своей партии, потому что именно она «...раньше всех вступила в борьбу с правительством за всю землю и всю волю трудового народа...»²⁴, открыто говорили о неизбежности и необходимости борьбы: «Так, начинайте борьбу! Помните: в Думу нужно посылать таких людей, которые за народное дело готовы положить свою душу!»²⁵.

Очевидно, что на том материале, который представлен в работе, достаточно проблематично делать сколько-нибудь серьезные выводы об отношении нижегородских учителей к революции 1905 года. Однако можно с уверенностью утверждать, что каждый представленный случай важен и нужен для всеобщего ознакомления, так как является достоянием общей истории, совместной памяти о событиях, людях, ценностях, смыслах, с одной стороны, и информацией к размышлению относительно собственных решений при выборе между личным и общественным, свободой и ответственностью, пользой и вредом — с другой.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ *Медведев, А. В., Слепченкова, А. А.* Нижегородские учителя в революционном движении начала XX века (1900—1907 гг.) / А. В. Медведев, А. А. Слепченкова // Вестник ННГУ. — 2014. — № 1. — С. 300—307.

² ГКУ ГОПАНО. Ф. Р-1866. Оп. 4. Д. 129. Л. 1.

³ Там же.

⁴ Там же. С. 300.

⁵ Там же. С. 302.

⁶ Ф. Р-1866. Оп. 4. Д. 253. Л. 1.

⁷ Там же. Д. 256. Л. 1.

⁸ Там же. Д. 253. Л. 1.

⁹ Там же. Д. 256. Л. 1.

¹⁰ *Общественно-политические процессы, партии и движения в Нижегородской губернии в конце XIX — начале XX вв.* / авт.-сост. Г. В. Набатов ; сост. : Н. В. Воскобойникова, В. А. Харламов. — Н. Новгород, 2001. — С. 141.

¹¹ Там же.

¹² Там же.

¹³ ГКУ ГОПАНО. Ф. Р-1866. Оп. 1. Д. 77. Л. 44.

¹⁴ Там же. Д. 57. Л. 1—20.

¹⁵ Там же. Оп. 2. Д. 779. Л. 1—3 об.

¹⁶ Там же. Д. 57. Л. 1—20.

¹⁷ Там же. Д. 261. Л. 129.

¹⁸ Там же. Оп. 4. Д. 253. Л. 1—4.

¹⁹ Там же. Д. 287. Л. 1.

²⁰ Там же.

²¹ Там же.

²² Ф. Р-1866. Оп. 4. Д. 141. Л. 4.

²³ Там же. Д. 130. Л. 1 об.

²⁴ Там же. Л. 2.

²⁵ Там же. Л. 2 об.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

The up-bringing of civil identity of the Russian pupils and the general historical education (*E. E. Vyazemsky*, the doctor of pedagogical sciences, the professor of Academy of professional development and retraining of teachers, the leading researcher of Institute of Strategy of the Educational Development RAE, Moscow)

The methodological paradigm of modern historical education (*A. V. Horoshenkova*, the candidate of pedagogical sciences, the associate professor of chair of the theory and the method of teaching history, the social science and the right of VSSPU, Volgograd)

Methodological approaches of selection of the subject content of the social science courses (*O. B. Soboleva*, the candidate of pedagogical sciences, the associate professor of chair of a method of teaching history and social science of the faculty of social sciences of RSPU of A. I. Herzen, St. Petersburg)

The value of the questions of culture in teaching history as an actual pedagogical problem (*L. P. Razbegayeva*, the doctor of pedagogical sciences, the professor, the managing chair of the theory and a method of teaching history, social science and the right of VSSPU, Volgograd; *T. V. Samokhodkina*, the doctor of pedagogical sciences, the associate professor of chair of the theory and method of teaching history, social science and right of VSSPU, Volgograd)

The problem of designing the maintenance of the subject «History» (*O. U. Strelova*, the doctor of pedagogical sciences, the professor of chair of the theory and method of teaching of the Khabarovsk Regional Institute of the Educational Development)

System, activity and competence-based reference points of school historical education (*L. V. Iskrovskaya*, the candidate of pedagogical sciences, the associate professor of a method of teaching history

and social science of RSPU of A. I. Herzen, St. Petersburg)

The problems of realization of the activity approach on the example of teaching history at school (*I. V. Krutova*, the candidate of pedagogical sciences, the associate professor of chair of the theory and the method of teaching history, social science and right of VSSPU, Volgograd; *R. V. Pazin*, the graduate student of SSU, the teacher of history and social science of NEI «Or Avner», Samara)

The system and activity approach in teaching history: the problems of realization (*N. N. Lazukova*, the candidate of pedagogical sciences, the associate professor of chair of a method of teaching history and social science of RSPU of A. I. Herzen, St. Petersburg)

The high-school course the regional history in terms of the requirements of the federal standards (*V. K. Romanovsky*, the doctor of historical sciences, the associate professor, the head of the department of history and social science of NNIED)

Using numismatics and bonistics at history lessons at schools of the Urals and Siberia (*M. M. Choref*, the candidate of historical sciences the research associate of the Research laboratory of regional historical researches of Nizhnevartovsk State University)

Using the technology of education in a global information network at the lessons of history in schools (*M. V. Fursov*, the teacher of history and social science of gymnasium № 50 of N. Novgorod)

Ethnic, social and family installations as basis of a civic stand of the senior pupil (*E. N. Vasilyeva*, the candidate of psychological sciences, the associate professor of chair of organizational psychology of Nizhny Novgorod Research University HSE)

New educational and methodical complex on the national history and the transition to the federal standards:

contradictions and problems (*E. M. Petro-pavlovskaya*, the candidate of the historical sciences, the teacher of history of school № 44 of N. Novgorod)

In searching the optimum structure of school historical education (*L. V. Iskrovskaya*, the candidate of pedagogical sciences, the associate professor of chair of a method of teaching history and social science of RSPU of A. I. Herzen, St. Petersburg; *R. V. Pazin*, the graduate student of SSU, the teacher of history and social science of NEI «Or Avner», Samara)

Study the concept of «patriotism» in modern journalism and opinions of student's youth (*T. A. Abrakova*, the candidate of historical sciences, the associate professor of chair of national history and culture of NNSUACE)

Method of the situation analysis (case study) in teaching of foreign-language emotive communication (*S. V. Chernyshov*, the doctoral candidate of NNSLU of N. A. Dobrolyubov, the candidate of pedagogical sciences, the deputy director for scientific work of «Children's Humanitarian Center», N. Novgorod)

The artistic image and its reconstruction by a musician (*E. A. Melnichuk*, the graduate student of the Moscow State Institute of Music of A. G. Schnittke, the teacher of children's music school of Yu. A. Shaporin, Moscow; *G. M. Tsypin*, the doctor of pedagogical sciences, the professor of department of musical performing art in formation of MSPU (Moscow), the honored worker of the higher school of the Russian Federation)

Reading as a method of the analysis of the art text at a literature lesson in the senior classes (on the example of Robert Rozhdestvensky's creativity)

(*S. V. Tikhonova*, the doctoral candidate MPSU, the candidate of pedagogical sciences, the associate professor of chair of literature and cultural science of NNIED)

Forming the spiritual and moral values of senior pupils in the course of studying the fiction (*Yu. V. Lyubeznova*, the graduate student of NNSPU of K. Minin, the teacher of Russian and literature of school № 35, N. Novgorod)

The birth of the image of science in domestic culture: M. V. Lomonosov (*A. A. Kasyan*, the Doctor of Philosophy, the professor of the department of philosophy and theology of NNSPU of K. Minin)

The formation and the development of spiritual education in Russia (*L. E. Shaposhnikov*, the Doctor of Philosophy, the professor, the head of the department of philosophy and theology, the president of NNSPU of K. Minin)

The development of the national education in the Gorky region during the days of the Great Patriotic War (*E. S. Itkin*, the senior research associate of the laboratory of civil formation of the identity of NNIED)

The teachers of Nizhny Novgorod and revolutionary events of 1905–1907 (*A. V. Shakurova*, candidate of sociological sciences, the chief archivist of the department of the publication and the use of documents State Fiscal Institutions of State sociopolitical Archive Nizhny Novgorod region)

Оригинал-макет подписан в печать 17.06.2015. Формат 84×108 1/16.
Бумага офсетная. Гарнитура AG Helvetica. Печать офсетная. Усл.-печ. л. 15,54.
Тираж 400 экз. Заказ 2263.

Отпечатано в издательском центре
учебной и учебно-методической литературы ГБОУ ДПО НИРО.

Распространяется по подписке.

Дата выхода в свет 29.06.2015