

речью, полемикой с воображаемыми оппонентами. Византийские речи, письма и другие риторические произведения рассматривались как диалог, гомилия, собеседование.

В процессе обучения византийские дидакалы и кафигиты разработали не только устные методы диалогического общения и познания истины через столкновение мнений, но также особый вид учебных пособий в форме бесед, что нашло яркое воплощение в изучении языка, освоении религиозных догматов. Знаменитые вопросы – ответы роеми применяли при изложении научных, православно-конфессиональных, правовых и других воззрений.

Вспыхнувший на Западе интерес к греческому языку и античной культуре во многом был результатом трансляции знаний византийских эрудитов (Максим Плануд, Никифор Григора, Мануил Хрисолора, Виссарион Никейский и др.). Освоение греческого языка итальянцами (Джованни Боккаччо, Франческо Петрарка, Гварино, Франческо Филельфо и др.) протекало в диалогической форме в виде непринужденной дружеской беседы наставника и ученика. В форме диалога, политического диспута, духовной контраверсы развивался в Византии процесс утверждения паламизма. В дискуссиях вокруг проблемы исихазма участвовали и представители гуманистических кругов Западной Европы (Варлаам Калабрийский и др.). Преподавательская деятельность византийцев в университетах Италии, Франции и других странах раскрыла западноевропейцам громадное преимущество диалогического способа обучения. В дальнейшем рассматриваемый прием позитивно повлиял на разработку различных дидактических систем (Витторино да Фальтре, Франсуа Рабле, Томас Мор, Ян Амос Коменский и др.). Эпоха гуманизма и Возрождения, ставшая вызовом схоластической методике, впитала в себя достижения византийской педагогической теории и практики и отдала весомое предпочтение формам политического диспута или философского спора (Эразм Роттердамский, Иоганн Рейхлин, Ульрих фон Гуттен; и другие).

Степанова В.В.

Формирование системы методологической подготовки студентов историков в педагогических вузах

Определить основные направления преподавания, овладения методологией изучения истории в вузе и школе в настоящее время стало первоочередной задачей. Опыт работы в педагогическом институте, проведение семинаров с учителями школ, отчетливо демонстрирует ситуацию «кризиса» по методологическим аспектам у студентов, учителей, аспирантов в познании «прошлого».

Академическая историческая наука в настоящее время отказалась от доминирования марксистской теории познания и предложила новые па-

радигмы изучения исторического прошлого. В исторической литературе обсуждаются многочисленные теории, предлагаемые историками тех или иных направлений. Автор не ставит перед собой задачи анализа всех этих направлений (1).

Вопрос состоит в том, чтобы предложить реальный механизм знакомства с основными теориями исторического познания студентам, аспирантам, учителям. Речь идет о том, чтобы убрать из вузовских и школьных учебников заявки авторов на то, что «учебник написан с цивилизационных позиций», а весь учебник посвящен анализу сухой экономики с вкраплением в него отдельных сюжетов по микроистории.

В настоящее время насущной проблемой исторического образования, на взгляд автора, является создание системы методологического образования, способной обеспечить качественный и своевременный ввод информации студентам по новым теориям и методам познания истории, конверсию этих знаний и использование их в практической деятельности.

В настоящей статье речь идет о историческом образовании в педагогических вузах. Государственный образовательный стандарт по специальности «история» - 032600 обеспечивает ввод информации по проблемам методологии предметами общекультурного блока (культурологией, политологией, правоведением, социологией, философией), математического и естественнонаучного (математикой и информатикой, концепцией современного естествознания), общепрофессионального (психологией, педагогикой, основами специальной педагогики и психологии).

Дисциплины предметной подготовки (4934 часа), «потеряв» по новому стандарту такие обязательные предметы как «основы философии и методологии истории», курс интегративных дисциплин, должны осуществить конверсию или переработку методологических проблем по конкретным дисциплинам (история древнего мира, средних веков, история России, новая и новейшая история России, археология, историография, источниковедение, вспомогательные исторические дисциплины и т.д.) .

Вывод информации, то есть практическое использование знаний методологии, должно осуществляться в научно-исследовательской деятельности студентов, в педагогической практике.

Интеграция преподавания, объединения методологических проблем общекультурного и общепрофессионального блока является наиболее важной, но и трудной задачей, связанной с разобщенностью кафедр, отсутствием междисциплинарных связей и действенным контролем за содержанием преподавания методологических проблем.

При успешном объединении содержания предметов общекультурного блока получается эффективная система ввода информации. Стандарт по предмету культурологии обязывает преподавателя познакомить студентов с основными направлениями, методами, понятиями культурологических исследований. По предмету политология требуется изучение

проблемы «методология познания политической реальности. Парадигмы политического знания». По социологии методологический аспект представлен в изучении таких тем, как «классические социологические теории, современные социологические теории, русская социологическая мысль, методы социологических исследований».

Предмет философии должен рассматривать «основные направления, школы философии, научные, философские и религиозные картины мира, формационную и цивилизационную концепцию общественного развития, научное и ненаучное познание, критерии научности, структура научного познания, его методы и формы». По предмету экономики выделены такие методологические аспекты, как изучение проблемы «экономических систем общества, основные этапы развития экономической теории, методы экономической теории». По математике и информатике требуется изучение «аксиоматического метода».

Стандарт по концепции современного естествознания формулирует методологию познания естественной истории через такие категории как «корпускулярная и континуальная концепции описания природы, порядок и беспорядок в природе, хаос, структурные уровни организации материи, микро-, мегамиры и т.д.». По предмету психологии стандарт выделяет тему изучения «методология психологии», по педагогике- «методология педагогической науки, научное исследование в педагогике, его основные характеристики, методы и логика педагогического исследования».

Анализ теоретической подготовки студента исторического факультета по новому стандарту позволяет говорить о том, что на теоретическом уровне представлен синтез теорий, подходов, методов, являющихся органическим компонентом изучения любой науки, в том числе истории.

Проблемой, по мнению автора, является осуществление междисциплинарности исследовательских процедур, правомерность и необходимость использования методов, логических приемов всех предметов, предлагаемых общетеоретическим блоком.

Важным является акцентирование внимания преподавателей общекультурного блока не только на изучение методологических проблем, но и практическое обучение студентов тем или иным методам исследования. С этой целью по каждому предмету общекультурного блока студент обязан знать ту терминологию, которая представлена в стандарте по данному предмету.

Преподаватели общекультурного блока обязаны отслеживать текущим и итоговым контролем знания студентов по методологическим проблемам, анализировать и выяснять роль теоретической гносеологии в конкретных исторических исследованиях.

Думается, что для эффективного ввода информации по проблемам методологии необходима реорганизация структур, то есть кафедр гуманитарного цикла. Каждый вуз должен предложить свой вариант, но

приоритетным в этой реорганизации должно стать требование, обозначенное в квалификационной характеристике выпускника исторического факультета: «учитель истории должен уметь использовать разнообразные приемы, методы и средства обучения, обеспечивать уровень подготовки обучающихся, соответствующий требованиям государственного образовательного стандарта».

Дисциплины предметной подготовки по новому стандарту не обеспечены обязательными методологическими курсами. Тем самым, история как наука не представлена своими концепциями и методами исследования. Несомненно, что в план исторического образования в курсы по выбору и в национально-региональный компонент включаются те или иные спецкурсы по методологии, но этого явно недостаточно. Задача исторической науки состоит в том, чтобы на основании тщательного анализа выделить из совокупности имеющихся философских, культурологических, экономических теорий и подходов все то, что способствует анализу парадигм в истории.

Организационным отражением этой тенденции стало образование Центра теоретических проблем исторической науки при историческом факультете МГУ им. М.В. Ломоносова с постоянно действующим семинаром и выпуском информационно-аналитического бюллетеня «Теоретические проблемы исторических исследований (2).

По мнению автора, наиболее важной проблемой гносеологии истории является формирование специалистов – методологов, способных создать базу данных по проблемам методологии истории, предложить варианты обучения на исторических факультетах. В рамках отдельных институтов эта проблема решается по-разному. Необходима программа регионального объединения для решения данной проблемы.

Система методологического образования должна завершаться переработкой и выводом информации в виде курсовых, научных проектов студентов исторических факультетов, а также практикой в школах. Тем более, что по новым образовательным школьным стандартам методологическим аспектам обучения учащихся отводится достаточно большое внимание.

По новым школьным стандартам в основной школе учитель должен предложить модель познания основных событий истории, а в базовой - научить учащихся умения осмысления исторического пути на основе проблемного подхода, предложить учащимся 10-11 классов разнообразные формы анализа (исторического, историко-социологического, историко-политологического, историко-культурологического) исторических явлений.

В 8-9 классах основной школы учитель истории должен научить учащихся владеть умениями и навыками работы с источниками и современной информацией, извлекать, систематизировать, перерабатывать историческую информацию), в базовой школе -научить сопоставлять оценки исторических событий, определять и аргументировать собствен-

ное отношение к историческим событиям, владеть методами исторического анализа.

Проверка, защита научных работ студентов- историков, анализ их педагогической практики должны осуществляться по–новым критериям, среди которых знание и использование методологии истории на практике должно стать основным и решающим в подготовке специалиста.

Важным, по мнению автора, является изучение и использования в российских вузах опыта преподавания методологии в вузах Европы и Америки. Приглашение ведущих специалистов в этой отрасли знаний является приоритетным для вуза, что позволяет знакомить и обучать студентов новым приемам и методам исследовательской работы (3),

Проблемой исторического образования остается переподготовка учителей истории. На курсах повышения квалификации учителей истории в Нягани (ХМАО) все учителя говорили о трудности в преподавании истории, которые, по их мнению, состоят в перенасыщенности истории фактами и событиями, в отсутствии методов и подходов. Учитель «теряется и не знает, какую тему или вопрос дать более основательно, а какие факты, события можно упомянуть вскользь».

Не имея методологии изучения микроистории, они не могут предложить оценку деятельности выдающихся личностей: Наполеона, Робеспьера, Маркса и т.д. Существующий критерий добра и зла еще со времен Аристотеля при анализе личности не позволяет выработать рациональное представление о человеке и его деяниях.

Важнейшей задачей для учителя истории в настоящий момент, является создание системы переподготовки именно по методологическим аспектам. Но учителя нуждаются не во фрагментарных представлениях о тех или иных парадигмах, а в комплексе знаний по эпистемологии истории, причем подкрепленных материалом по практическому воплощению на уроках.

Современная историческая наука невозможна без новых методик и исследовательских процедур, связанных с современной информатикой, формальной логикой, средствами современных интеллектуальных систем, статистикой и моделированием. Но и изучение научного исторического познания прошлого, восходящее к сочинениям «отца истории» Геродота, ни в коей степени не должно быть утеряно современной исторической наукой (4).

1. Хвостова К.В., Финн К.В. Проблемы исторического познания в свете современных междисциплинарных исследований. М., 1997; Репина Л.П. Историческая биография и «новая биографическая история» //Диалог со временем. Альманах интеллектуальной истории. 2001. № 5. С.5-12.; Репина Л.П. Интеллектуальная история сегодня проблемы и перспективы // Диалог со временем. Альманах интеллектуальной истории.2000. № 2. С.5-13.

2. Информационно-аналитический бюллетень Центра теоретических проблем исторической науки. Вып.1. М., 1998, Вып. 2. М., 1999, Вып. 3. М., 2000

3. Европейский опыт и преподавание истории в постсоветской России. М., 1993.
4. Хвостова К.В. Историческое познание в хронологическом срезе (европейская традиция с античности до наших дней) / Хвостова К.В., Финн К.В. Проблемы исторического познания в свете современных междисциплинарных исследований. М., 1997. С.196 –252.

Титова Н.Б.

Развитие личности учащихся 5-8 классов в обучении истории с помощью игровой технологии

Разрабатывая теоретическую модель развития личности учащихся 5-8 классов с помощью игр в обучении истории, мы исходили из сложности игровой технологии, которая кроется в особенностях игровой деятельности, связанных с непринуждённостью, самопроизвольностью, самооценностью, отсутствием практической направленности, ориентации на результат. В то же время, обучение само по себе процесс целенаправленный, имеющий заранее поставленные дидактические цели, и ориентированный на определённые результаты. Экспериментальные исследования показали возможность успешного разрешения противоречия между целями обучения и использованием игровых технологий за счет достаточно высокой эффективности игровых технологий в обучении истории.

Понимание игровой технологии как эвристического конструирования эталонов или оригиналов, реализуемое в процессе творческой деятельности, ориентирует на постановку обучающихся, развивающих и воспитательных задач, выбор диагностируемых критериев для достижения педагогически целесообразного контроля над процессом развития личности «играющих» школьников.

Проектируя использование игровой технологии в обучении истории, мы относились к игре как к виду деятельности в условиях ситуаций, направленных на воссоздание и усвоение общественного опыта, в котором складывается и совершенствуется самоуправление поведением. При этом педагогическая игра отличается от обычной чётко направленными целями обучения и ожидаемыми соответствующими им педагогическими результатами. Игровая технология как образовательный феномен имеет сложную *структуру деятельности*: целеполагание, адекватный выбор вида игровой деятельности, конкретизация целей и задач игры, отбора содержания и соответствующая работа с ним, распределение ролей, рекомендации участникам, выбор экспертов, консультирование, осуществление игрового действия, достижение результата, анализ деятельности каждого «играющего», подведение итогов и постановка новых целей для продолжения игровой деятельности. Каждый школьник может найти себе дело по душе в каком-либо из названных видов деятельности, и таким образом иметь реальные условия для собственного развития.

В своей практической деятельности мы сосредоточились на проблемах личностного развития школьников 5-8 классов – структур личности (по-