

6. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Под ред. Е. С. Полат. М., 1994; Современная гимназия: взгляд теоретика и практика / Под ред. Е. С. Полат. М., 2000; Шишов С. Проектный метод: проблемы и перспективы // Учитель. 2002. № 1. С. 39–43.
7. Жуковский И., Жуковская А. Проектная деятельность как средство развития воспитательного процесса // Воспитание школьников. 2001. № 7. С. 2–6.
8. Шевченко Н. И. Нетрадиционные методы преподавания истории в старшей школе // Преподавание истории в школе. 2002. № 9. С. 46–50; Клименко А. В., Подколзина О. А. Проектная деятельность учащихся // Преподавание истории и обществознания в школе. 2002. № 9. С. 69–75; Мачехина В. Н. Организация проектной деятельности старшеклассников при изучении обществознания // Там же. С. 75–78.
9. Веденеева Т. Е., Войнова М. И. Проектная технология как один из факторов построения системы лично ориентированного образования в школе // Дидакт. 2002. № 1. С. 32–38.
10. Кропанёва Г. А. Технология метода проектов при обучении истории // История. 2001. № 11. С. 10–12; Она же. Практика организации исследовательской деятельности // Исследовательская работа школьников. 2002. № 1. С. 118–126.
11. Циденова Л. Международный телекоммуникационный проект "История страны через историю семьи": Новые исследовательские технологии: Пособие для учителей / Под ред. Е. С. Полат. М., 1997.
12. Клименко А. В., Подколзина О. А. Проектная деятельность учащихся // Преподавание истории и обществознания в школе. 2002. № 9. С. 69–75.
13. Кропанёва Г. А. Указ. соч. С. 123.

Блохин В.С.

Переход на концентрическую модель в преподавании истории (конец 1980-х – начало 1990-х гг.)

Крушение советской системы и изменение психологического климата российского общества в начале 1990-х гг. повлекли за собой изменение подходов к образованию вообще и в первую очередь к историческому образованию, к иной расстановке акцентов на главные исторические события, к полному отходу от идеологических установок в трактовке исторических процессов. Историческое образование в школах, как никакое другое, претерпело существенные изменения и в своем содержании, и в структуре, и, наконец, в методике преподавания.

Линейная система изучения истории, применяемая в советских школах с 1965 г., уже в конце 1980-х гг. стала подвергаться критике со стороны представителей методической мысли и самих учителей (исследователи О.И. Бахтина, Т.И. Шамова, Л.С. Кулыгина и др.).

Оценивая и анализируя специфику линейной системы преподавания истории в школах, Бахтина обратила внимание на то, что такая модель преподавания трактует исторический процесс исключительно как смену одной общественно-экономической формации другой, что привело в результате к “социологизации, схематизации и обезличенности, к сокращению живого, образного, эмоционального материала” (1). Единовременное прохождение особенно ранних периодов (истории древнего мира, средних веков, эпоха Киевской Руси и Московского государства) в VI – VIII классах негативно сказывалось на качестве знаний выпускников, так как

в силу своих возрастных особенностей учащиеся не могли осознанно подойти к пониманию глубины исторических процессов в данные периоды.

В результате, Бахтина в порядке обсуждения предложила новый вариант структуры школьного исторического образования, предусматривающий переход от линейного построения школьных курсов истории к так называемому модульному, состоящему из трех самостоятельных блоков-модулей, представляющих особый компонент в целостной системе исторического образования. В рамках модулей предусматривалось возвращение к уже изученному материалу (прежде всего, к событиям древней истории) и изучению его на более глубоком уровне.

Отмечая недостатки линейной системы изучения истории, методист А. А. Вагин еще в начале 1970-х гг. указывал: «Проблема забывания и запоминания программного материала не стоит так остро в школьном преподавании ни одного предмета, как в обучении истории, где, при линейной структуре курса, все события и факты прошлого изучаются только однажды» (2). На основании этого особое значение в обучении истории должна занять «систематическая работа по закреплению и повторению изученного материала».

Принцип опоры на ранее усвоенные знания при изучении нового, более сложного материала, необходимость повторения отдельных периодов истории (особенно ранних, плохо усваиваемых учащимися), учет возрастных особенностей при распределении исторической информации, возможность не только изучать, но и анализировать, дискутировать проблему – вот основные факторы, послужившие объективными предпосылками к переходу с линейной системы преподавания истории на концентрическую. А импульс к перестройке исторических курсов был задан реформированием российского среднего образования в целом.

В 1992 г. был принят Закон Российской Федерации «Об образовании», в соответствии с которым вводилось обязательное основное (девятилетнее) образование, а X – XI классы по желанию учащихся. Школа оказалась разделенной на две образовательные ступени. В соответствии с Письмом Министерства образования РФ школа переходила с линейной структуры исторического и обществоведческого образования на концентрическую (3).

Рассматриваемый нормативный документ вводил в историческое образование принцип двух центров: первый концентр составляла основная школа (V - IX классы), а второй – полная средняя школа (X – XI классы).

Первый концентр исторического образования (V – IX классы) включает систематическое изучение отечественной и всеобщей истории с древнейших времен до современности на основе цивилизационного подхода. История России может изучаться двояко: либо отдельно от всеобщей, но параллельно с ней и в единых хронологических рамках, либо в

контексте всемирной истории, чем являются недавно разработанные курсы “Россия и мир”.

Второй концентр, охватывающий старшую школу (10 – 11 класс), предусматривает обязательное изучение курса “История России с древнейших времен до наших дней”, а также различных интегративных и модульных курсов: “Основные вехи истории человечества”, “История мировой культуры” и др. (в непрофилированных школах). Названные исторические курсы основываются на повторном и углубленном изучении уже пройденного материала в рамках предыдущего концентра, при этом преподавание должно проходить на проблемно-теоретическом, более высоком уровне, опираясь на знания, полученные учащимися ранее. В гуманитарных школах могут быть предложены профессионально ориентированные курсы: “Российская цивилизация”, “История мировых цивилизаций”, курсы по отдельным разделам истории, по философии истории, по вспомогательным историческим дисциплинам.

Непременным является тезис о том, что второй концентр не должен быть повторением первого: учебный материал в старших классах должен склоняться в пользу не простого повторения фактов, а их анализа на основе источников, новые знания должны использоваться не просто в качестве дополнительного “довеска” к уже приобретенным, а в качестве основы дискуссий, постановки проблем. Во втором концентре исторические знания приводятся в систему, параллельно с этим процессом учащиеся овладевают и новыми формами мыслительной деятельности, т. е. по сути, как отмечают исследователи М. В. Новиков и Т. Б. Перфилова, “критическое мышление и независимые суждения создаются не историческими знаниями, а методами и средствами их приобретения, прежде всего поисковой направленностью уроков истории и творческой активностью школьников” (4).

В старших классах к уже известным ученикам фактам следует добавлять известные подробности, служащие основанием для глубокого осмысления событий, неоднозначности их оценки, повода задуматься над альтернативными ситуациями, наложив свои знания на изучаемую эпоху. В этом отношении приемлемой выглядит мысль А. А. Кредера, считающего, что “в рамках второго концентра следует перейти от рассмотрения всемирной истории как линейного процесса развития (от древности к современности) к сравнительному изучению цивилизаций. Это действительно был бы качественно новый уровень, а не повторение пройденного” (5).

Переход на концентрическую структуру в историческом образовании предусматривался с 1993 – 1994 учебного года. Вместе с тем нельзя было не учитывать ряд объективных и субъективных трудностей, с которыми столкнулась реформа исторического образования. Они заключались в отсутствии новых учебников и программ, в изменении сложившейся периодизации некоторых курсов истории (главным образом, новой и но-

вейшей), в пересмотре формационного подхода и попытках применения цивилизационной парадигмы. Вопрос о переходе к новой структуре исторического образования в середине 1990-х гг. стал одним из самых болезненных для многих учителей школ. Многие педагоги отрицательно оценили происходящие изменения. Тогда было ясно, что идея концентрического построения учебных курсов истории слишком далека от практического воплощения. Поэтому срок перехода на новую структуру мог пройти и в более продолжительные сроки. Но так или иначе в школах многих регионов России концентрическая структура в качестве обязательной вводилась с 1996-1997 учебного года.

Вместе с тем становление в России в 1990-х гг. демократических основ государственности, возвращение ее в орбиту мировой цивилизации, курс на гуманизацию образования значительно подняли престиж общественных наук и потребовали коренного обновления школьного исторического и обществоведческого образования. На первый план вышли проблемы обновления содержания образования и изменение подходов к критериям эффективности и качества обучения, внедрение в образовательный процесс новых технологий.

Не только педагогическим кругам, но и политическим деятелям в последнее десятилетие стало ясно, что от эффективности образовательно-воспитательного процесса в школах России зависит становление демократического Российского государства, возможность успешного развития нашей страны. На заседаниях Государственного Совета (29 августа 2001 г.) под председательством Президента РФ В. В. Путина развитие современного отечественного образования нашло свое оформление в ряде приоритетных направлений политики Российского государства.

В этой связи основными направлениями реформы российского образования (в т. ч. исторического) в 1990-х гг. стали: перенос центра тяжести в системе образования на проблему человека, направленность на овладение богатством отечественной и мировой культуры, духовным опытом человека, на восприятие целостной картины мира и формирование у учащихся системы мышления. Сегодня неоднократно подчеркивается, что реформа образования объективно необходима для становления и развития гражданского общества и правового государства, к принципам реализации которых стремится Россия.

Последнее десятилетие XX века ознаменовалось новым, по существу, подходом к историческому образованию. Чертами, определяющими суть этой новизны, являются, на наш взгляд, во-первых, сам переход к концентрической системе, коренным образом изменившей традиционную структуру исторических курсов; во-вторых, допуск вариативности и альтернативности в историческом образовании, поиск различных ответов в результате решений познавательно-проблемных задач в ходе учебной деятельности; и наконец, нацеленность школьных предметов (в т. ч. и

истории как школьной дисциплины) не столько на знаниевую основу, сколько на формирование гуманистической позиции каждого молодого человека и умение ориентироваться в современной социокультурной среде. Поэтому не случайно на протяжении 1990-х гг. актуальные вопросы гуманитарного образования (методики его преподавания, целей изучения и т.д.) обсуждались достаточно интенсивно не только в России, но и в Европе.

В настоящее время переход к концентризму в школьном историческом образовании, начатый в 1993 г., практически завершен. Часть педагогов по-прежнему разделяет традиционное мнение о явных достоинствах линейной системы, а не концентрической. В то же время в условиях деления средней школы на две ступени – основную (обязательную) и полную среднюю – переход к центрам неизбежен. Об этом писали еще советские методисты еще в конце 1950-х гг. Следовательно, подтверждается тезис: переход к концентрической системе становится обязательным, если школа состоит из законченных целостных образовательных этапов, иначе нарушается целостность и законченность самих учебных курсов и прежде всего исторических.

По словам П. Ф. Каптерева, концентры представляют собой систему кругов, включающих в себя некую сумму знаний и сведений (в нашем случае – исторических), соответствующих определенному возрасту учеников. По мере продвижения от младших классов к старшим сумма таких знаний расширяется не только количественно (изменяется объем изучаемых фактов), но и качественно (в различном возрасте учащиеся, находясь в процессе учения, осваивают новые приемы мыслительной деятельности, этот процесс определен Каптеревым как «постепенное развитие духовных сил») (6).

Эффективность преподавания истории в рамках концентров зависит от правильного отбора материала и специфике методов преподавания в каждом из концентров, использования в старших классах проблемных, дискуссионных форм обучения, привлечения в работу с учащимися фрагментов исторических источников. По всей видимости, от реализации этих направлений в методике преподавания истории и будет зависеть качество образования школьников.

1. Бахтина О.И. К вопросу о перестройке школьного исторического образования // Преподавание истории в школе. 1989. С. 81.

2. Вагин А. Методика обучения истории в школе. М., 1972. С. 101.

3. О переходе на новую структуру исторического и обществоведческого образования // Преподавание истории в школе. 1993. № 4. С. 45 – 46.

4. Новиков М.В., Перфилова Т.Б. Новые учебники по истории: рекомендации международного сообщества профессионалов // преподавание истории в школе. 2001. № 5. С. 61.

5. Кредер А.А. О концепции исторического образования // История. 2000. № 16. С. 1.

6. Каптерев П.Ф. Избранные педагогические сочинения / Под ред. А.М. Арсеньева. М., 1982. С. 553 – 554.