

учебного заведения, реально отраженная в документах (протоколах заседаний кафедр, решениях собраний, протоколах Ученых советов вузов и т.д), позволит обогатить историю жизни общества России в XX в.

1. Сахаров А.Н. О новых подходах к истории России // Вопросы истории. 2002. N 8. С.3-5.
2. Основы законодательства Союза ССР и союзных республик о народном образовании. Народное образование в СССР. Сборник документов 1917-1973. М., 1974. С.101.
3. Будник Г.А. Политика в области высшего и среднего специального образования в 1956-1961 годах (на материалах советских, партийных и общественных организаций Верхнего Поволжья): Автореф. дис...канд. ист. наук. Иваново, 1992; Исторический опыт партийного руководства высшей школой. Свердловск, 1989; XX съезд КПСС и его исторические реальности. М., 1991.
4. Государственный архив Омской области (далее ГАОО). Ф.1027. Оп.1. Д.126. С.30-31, 32.
5. ГАОО. Ф.1027. Оп.1. Д.127. С.30-31.
6. ГАОО. Ф.1027. Оп.1. Д.189. С.241.
7. ГАОО. Ф.1027. Оп.1. Д.151. С.214-218.
8. ГАОО. Ф.1027. Оп.1. Д.171. С.123, 127.

Зубкова И.А.

#### **Отвечая на вызовы века: современная парадигма школьного исторического образования в Великобритании**

Парадигма школьного преподавания истории, сложившаяся в Великобритании на рубеже 1980-х – 1990-х гг., интегрировала в себя целую гамму разнообразных, подчас противоречащих друг другу педагогических подходов, которые, однако, с определенностью свидетельствовали об одном – о возрастающих требованиях общества к интеллектуально-развивающему и воспитательному значению этого предмета. Английские профессора-педагоги Э.К.Рэгг и Дж.Э.Партигтон в своем учебном пособии для директоров школ отмечают, что основная линия разработки и практического применения британской Национальной Образовательной Программы (National Curriculum) по истории фактически формировалась под сильным давлением требований, отстаивавших включение в нее тех или иных проблемно-тематических разделов и ценностных проекций (1).

С одной стороны, внедрение *систематизированного* курса британской истории как основы школьного обучения, несомненно, отражало ориентацию авторов реформы образования 1988 г. – тори – на новую, *неоконсервативную* «индоктринацию» британского общества, которая должна была сочетать культ «позитивных» (в случае истории – конкретно-эмпирических) знаний и возрождение традиционного «британского духа». Первое, по мысли М.Тэтчер и ее сторонников, должно было адаптировать либеральное и потому излишне релятивное мышление британцев к реалиям глобальной информационной эпохи и всепроникающего сциентизма; второе – консолидировать общество вокруг традиционных британских ценностей как основы сохранения Великобританией лидирующих позиций в пронизывающей современный мир всеобъемлющей

конкуренции экономик, научных достижений, политических моделей и моральных ценностей. В этом отношении курс консерваторов на реформу образования вполне может быть подведен под *модернизационную парадигму*, которая подразумевает не столько отрицание традиционализма и форсирование инноваций, сколько разумную комбинацию их сильных черт для «конструирования» будущего.

Обновленный национализм, или, в более мягкой трактовке, усиление *национальной идентичности*, представляется в этом контексте важнейшим орудием мобилизации общества для подготовки его к новым задачам развития – и, похоже, современные общества в условиях краха мировых идеологий не располагают сегодня иными сколько-нибудь эффективными средствами воздействия на массовое сознание для укрепления позитивных общественных устоев и усиления динамизма развития. Национальная же идентичность воспитывается, прежде всего, через приобщение к *национальной истории*. Историк П.Мунц отмечает, что при всей значимости эстетических и дидактических целей изучения истории в настоящее время *познавательный исторический интерес* общества фокусируется главным образом на *политических* ценностях – стремлении людей понять свою коллективную идентичность, ощутить чувство общности через принадлежность *общему прошлому* (2). В этой связи нельзя считать, что британские консерваторы, впервые вводя историю в качестве обязательного школьного предмета, осуществили нечто идущее в разрез с тенденциями современной глобализированной эпохи. Примечателен тот факт, что лейбористы, традиционно оппонировавшие консерваторам по вопросам содержания и социально-идеологической направленности школьной реформы с *либеральных* позиций, уже после своей победы на выборах 1997 г. явочным порядком признали правоту «модернизаторской» и одновременно «фундаменталистской» линии в образовании, которую отстаивали тори. Выражая эту позицию, премьер-министр Великобритании Т.Блэр в своем выступлении на Давосском экономическом форуме 2 февраля 2000 г. признавал, что под влиянием происходящих в мире экономических и социальных перемен «инстинкты народов в отношении их правительств незаметно меняются», в связи с чем к началу XXI века обнаруживается тенденция «к отходу от узкого, возможно, эгоистического индивидуализма и переход к чувству принадлежности, общности, к общим интересам». «Люди хотят экономической безопасности для себя и своих семей, социальной стабильности, чего-то неизменного, каких-то правил... Идея ценностей, коллективной цели и поэтому – общины, коллективного действия жива и возрождается», – подчеркнул Т.Блэр, призывая искать гибкий и конструктивный баланс между устойчивыми «фундаментальными ценностями» и динамизмом «новой политики» (3). Под этими словами премьера-лейбориста мог бы вполне подписаться любой консервативный лидер конца 1980-х гг. (До некоторой степени

похожую общественную атмосферу мы можем констатировать и для современной России: приходящая на смену бурной эпохе реформ 1990-х гг. стабилизация характеризуется известным традиционалистским креном – гораздо более ровным и позитивным отношением к истории имперской и советской России, попытками «нащупать» в прошлом страны контуры современной *национальной идеи* россиян).

В связи с этим можно высказать предположение, что современная глобализация – отнюдь не однонаправленный процесс всеобщей нивелировки культур и воспитания «безнационального» человека-космополита, но *многослойная реальность*, в которой личность, коллектив и общество соответственно формируют свои собственные, относительно *автономные* сферы взаимодействия с усложняющейся реальностью. То, что значимо для свободного функционирования индивида или группы в глобальном контексте, может иметь разрушительные последствия для государственно-организованного общества, или нации, и наоборот. История как универсальная форма самосознания и самоопределения личности, коллектива и общества в окружающем мире, соответственно, должна иметь множество концептуальных проекций, которые бы удовлетворяли разным типам и уровням идентичности.

Думается, что необходимость в «программировании» изучения истории в этих условиях не уменьшается, а, наоборот, резко возрастает. В процессе реформирования школьного исторического образования в Великобритании на рубеже 1980-х – 1990-х гг. разработчикам Национальной Образовательной Программы приходилось учитывать целый ряд требований и соображений, которые касались соотношения «единого» курса национальной британской истории с различными *региональными* и *этнокультурными* вариациями его содержания. Это предполагало не только «концентрическое» совмещение различных «перспектив» изучения прошлого (например, региональная история в контексте национальной; британская история в контексте европейской и всемирной), но и адаптацию самой *структуры программы* к требованиям *единства и многообразия*. Как отмечает Э.Поллард, это, в частности, достигалось четким разведением в National Curriculum содержательных «сфер изучения» (areas of study) и «ключевых элементов» (key elements), под которыми понимается развитие аналитических «способностей» учащихся (хронология, широта и глубина знаний, понимание, умение интерпретировать и исследовать прошлое, умение составить исторический рассказ). На разных ступенях обучения истории «сферы изучения» и «ключевые элементы» соотносятся между собой по-разному. На первой и отчасти второй ступенях обучения, где главное внимание сосредоточивается на формировании первоначальных исторических представлений и аналитических умений школьников, допускаются более широкие вариации конкретных «сфер изучения», на которых могут отрабатываться эти знания и навыки (4).

Например, в школах Уэльса учащимся предоставляется возможность на первой и второй ступенях обучения более детально изучать культурные, экономические, экологические и лингвистические особенности этого региона Великобритании и различные аспекты его жизни. Для этих целей в качестве дополнения к National Curriculum по истории разработана его валлийская версия – Welsh Cymreig. На третьей ступени обучения подход к содержанию исторического образования становится более унифицированным: темы *общей британской* истории становятся преобладающими и обязательными для изучения (5). Методически ценным является то, что в рамках данного подхода к преподаванию истории последовательность развития знаний учащегося (которое проявляется, прежде всего, в расширении как изучаемого исторического материала, так и круга исторических концептов) в целом как бы соответствует движению и интегративному обогащению самой британской истории – от локального общинного микрокосма (основной «единицы» изучения древних эпох) к региональным «королевствам» (Англия, Уэльс, Шотландия, Ирландия) и от последних к единой британской государственности (Соединенное Королевство Великобритании и Северной Ирландии).

Посредством несколько иной конфигурации материала обеспечивается в National Curriculum сопряжение изучения национальной британской истории и *мультикультуралистской парадигмы* обучения истории. Сам вопрос о том, как в содержании школьного исторического образования должен обеспечиваться учет растущего мультикультурализма британского общества, наличия в нем значительных групп иммигрантов из стран Европы, Азии, Африки, Вост-Индии, породил острые споры еще на стадии разработки National Curriculum. Часть педагогов-историков, исходя из общей социально-идеологической и концептуальной ориентации реформы консерваторов, настаивала на значительном преобладании в школьном курсе материала британской истории и совершенно незначительном объеме изучаемых тем по европейской и всемирной истории. Однако в конечном счете победила *компромиссная точка зрения*, благодаря которой спектр тем из европейской и всемирной истории был несколько расширен (6). Учителям в их работе рекомендуется учитывать огромное *разнообразие культурных установок*, которые типичны для разных иммигрантских общин Великобритании. В данном случае также предполагается, что конфигурация подготовки учащегося в главных чертах соответствует *онтологическому содержанию* самой британской истории как истории не только узко национальной, но также европейской и всемирной, отражающей давние и тесные связи Великобритании с различными цивилизациями Запада и Востока. При этом, однако, не утрачивается интегративное значение британской истории как содержательно-концептуального стержня школьного исторического образования.

В целом концептуальные и методические поиски британских педагогов-историков по разработке проблемно-тематического содержания National Curriculum по истории предлагают целый ряд новых, интересных подходов и дискуссионных поводов к тому, как в современную эпоху должны соотноситься в рамках единого школьного курса различные «перспективы» изучения истории, отражающие растущее единство и многообразие нашего мира.

1. Wragg E.C., Partington J.A. The School Governors' Handbook. Third Edition. N.Y., 1995. P. 119.
2. Companion to Historiography. Ed. By M.Bentley. L.; N.Y., 1997. P. 851.
3. Блэр Т. Новая экономика требует новой системы образования // Высшее образование в России. 2000. № 2. С. 103.
4. Pollard A. An Introduction to Primary Education. L.; N.Y., 1996. P. 184.
5. Ibid.
6. Wragg E.C., Partington J.A. Op. cit. P. 129.

Кетова Л.М.

### **Изучение мировой художественной культуры как фактор формирования исторического сознания студентов-историков**

На шестых всероссийских историко-педагогических чтениях «Научно-теоретические основы непрерывного исторического образования» (УрГПУ, Екатеринбург, 28 марта 2002 г.) в выступлениях многих участников говорилось о важности формирования индивидуального исторического сознания студентов. Индивидуальное или личностное историческое сознание рассматривалось как основной показатель исторической образованности, как неотъемлемая часть нравственной и гражданской зрелости личности будущего педагога. Ряд участников поделились интересным опытом педагогических технологий в рамках ценностного и личностно-ориентированного подходов в обучении.

Существенную роль в формировании индивидуального исторического сознания, ценностных ориентаций и духовно цельной личности студента-историка играет изучение предметов культурологического цикла, особенно истории мировой художественной культуры. Знакомство с мировой и отечественной художественной культурой не просто дополняет историю и «украшает» ее, а дает возможность эмоционального переживания истории.

При изучении мировой художественной культуры история предстает не как летопись, а как «человеческий срез истории», как художественно-образное освоение мира, как взгляд человека на самого себя. Поэтому студент должен не просто знать «материал, а «перепаять» его на личностном уровне, а значит и понять», «поллюбить». Таким образом, сам характер изучаемого материала требует включения студента в процесс обучения в качестве равноправного субъекта.