

Высшая школа в России, призванная сегодня аккумулировать принципиально новые модели научного мышления, должна с большим вниманием и беспристрастно отнестись к космофизическому научному мировоззрению. Принятие этой новой научной философии, без сомнения, позволит определить истинные, базовые приоритеты в области профессиональной подготовки историков и в социальной работе.

Формирование космофизического научного подхода на проблемы мироздания, а значит и на всемирную историю, логично свидетельствует о необходимости обоснования принципиально новой парадигмы исторического мышления на платформе мета - исторической доктрины, основы которой были заложены, с одной стороны, русскими религиозными философами и мистиками-визионерами (Н. Бердяев, С. Булгаков, Д. Андреев), с другой стороны, теоретиками теософского учения, в широком понимании этого термина (Е. Блаватская, А. Бейли, Рерихи, Е. Березиков).

Принимая во внимание позитивные сдвиги последних лет в области научно-исторической методологии, а также учитывая необходимость многоконцептуального преподавания истории в высшей школе, необходимо обеспечить повышенное внимание к мета – историческому подходу и космофизическому мировоззрению вообще при подготовке историков нового поколения.

Скальская А.А.

Научные основы интеграции истории в современной школе

Гуманизация и гуманитаризация образования, личностно ориентированный подход в обучении, провозглашенные в последние десятилетия приоритетными, вызвали к жизни появление и внедрение в учебный процесс современных технологий, основой которых является интеграция, призванная формировать у обучаемых гибкие, мобильные, многофункциональные знания.

Интеграция как полноправное научное понятие появляется в педагогике на фоне бурно развивающихся взаимопроникающих процессов в экономике, политике, информатике, культуре и других сферах социальной жизни. Тем не менее было бы неправильным считать, что интеграция в педагогической науке появилась в результате простого переноса понятия из других областей научной деятельности.

В истории интеграции в отечественной педагогике XX века четко определяются три этапа.

20 – 30-е годы – проблемно-комплексное обучение на межпредметной основе (трудовая школа);

50 – 70-е годы – межпредметные связи;

80 – 90-е годы – собственно интеграция.

Первые практические попытки создания новой системы образования на проблемно-комплексной, интегрированной основе в России вошли в историю педагогики под названием трудовой школы и связаны с деятельностью С.Т.Шацкого, М.М.Рубинштейна, П.П.Блонского и др. Комплексное обучение предполагало интеграцию разнопредметных знаний вокруг некоторых проблем и противостояло предметоцентризму, при котором знания систематизировались по предметам, каждый из которых представлял собой ту или иную дидактически переработанную область науки. Однако стройная в теоретическом плане концепция оказалась искаженной на практике. В смене систем преподавания было потеряно главное – система знаний. Предметоцентризм и комплексность представлялись как два взаимоисключающих дидактических принципа. При таком подходе трудовая школа оказалась исключенной из педагогических традиций, что совершенно изменило ее историческую роль: из значительного новаторского движения, призванного качественно усовершенствовать существующее образование, она превратилась в средство его революционного разрушения.

С 50 – 60-х годов начинается новый этап интеграции – этап межпредметных связей. Первоначально межпредметные связи рассматриваются преимущественно в аспекте укрепления взаимосвязи между образовательными и профессионально-техническими знаниями (П.Р.Атутов, С.Я.Батышев, А.М.Новиков). Исследования И.Д.Зверева, П.Г.Кулагина, В.Н.Максимовой, Н.А.Лошкаревой, Г.Ф.Федорца позволили перенести проблему межпредметных связей в область установления и развития содержательных, системных, дидактических отношений между школьными учебными дисциплинами.

Задачи, решению которых должны были способствовать межпредметные связи, содержательно не отличаются от задач трудовой школы: формирование целостного мировоззрения учащихся, включение знаний в процесс их жизнедеятельности, активное и сознательное вхождение ребенка в мир культуры. В исследованиях педагогов межпредметные связи выступают и как средство и условие обучения, и как метод учебно-познавательной деятельности, и как принцип построения дидактических систем. Но межпредметность не отрицает предметоцентризм, как это происходило в комплексном обучении, а выступает как средство развития предметности, стремление качественно усовершенствовать и ничего не потерять из прежнего.

Следующий – III этап развития интегративных процессов в педагогике приходится на 80-90-е годы и составляет этап собственно интеграции на фоне взаимопроникающих процессов в экономической, политической, информационной, культурной и других сферах социальной жизни. Соотношение между межпредметными связями и интеграцией учебных дисциплин впервые рассмотрено в исследованиях по теории и практике про-

фессионального образования В.С.Безруковой, А.П.Беляевой, М.Н.Берулавы, М.И.Махмутова, Н.К.Чапаева и др.

Обратимся к проблеме взаимосвязи межпредметных связей и интеграции. Прежде всего отметим, что отличие между ними заключается в характере деятельности преподавателя или нескольких преподавателей, участвующих в педагогическом процессе. Ведь межпредметные связи, хотя и обозначены в большинстве учебных программ, носят рекомендательный характер, и преподаватель может учитывать их, а может и продолжать обучение только в рамках «своего» предмета. Таким образом, программное содержание образования с учетом межпредметных связей еще не предпосылка для их успешной реализации. Сегодня наступил новый этап подхода к единству школьных предметов, когда от стадии реализации межпредметных связей, допускавшей рядоположенность явлений из разных предметов, их независимое, как бы параллельное существование и их координацию, надо перейти к интеграции этих явлений, к рождению новых целостностей, то есть подлинной интеграции.

В дидактике под интеграцией в образовательном процессе понимают и процесс и результат объединения, взаимосвязи компонентов содержания образования в единую дидактическую систему, соответствующую целостной сущности личности. В современных исследованиях выделяют два уровня реализации интеграции в обучении: внутрипредметную и межпредметную интеграцию. Внутрипредметная интеграция позволяет выстроить целостную научную систему в пределах отдельной школьной дисциплины. Межпредметная интеграция представляется в виде целостной дидактической системы высокого уровня сложности. Она способна сформировать качественно новую систему – интегральное образовательное пространство, не отбрасывающее предметоцентризм, а надстраивающееся над ней.

Базисный учебный план образовательных учреждений Российской Федерации – важный государственный документ, определяющий содержание и объем подлежащего усвоению материала. Определяя интегративные тенденции как долгосрочную перспективу развития образования, впервые в этом документе вводится новое дидактическое понятие «образовательная область», которая предусматривает возможность гибкой организации содержания обучения. Образовательная область – это общность нескольких учебных предметов, практиковавшихся ранее независимо друг от друга. Дисциплина история входит в образовательную область «Обществознание» наряду с курсами «Человек и общество» и географией.

Рассмотрим, как реализуется интеграция в обучении при изучении истории.

История - это наука о людях в пространстве и времени. Этот предмет составляет особую систему знаний - фактов, понятий, идей, излагаемых в

своеобразной логической взаимосвязи. Они усваиваются учащимися путём образования внутрисистемных ассоциаций. Определяющую роль в создании таких ассоциаций играют интегрированные связи или внутрипредметная интеграция. Систематическое привлечение с их помощью ранее усвоенного и познание нового формирует целостный взгляд на общественные события, обеспечивает прочные знания и вырабатывает умение их применять.

Имеет значение также общность целей обучения истории и социально-гуманитарных дисциплин: разные дисциплины имеют своё специфическое содержание, что делает проблему их взаимосвязанного изучения (межпредметная интеграция) особенно актуальной, открывает возможности многостороннего освещения явлений и закономерностей.

Внутрипредметная интеграция в обучении истории обусловлена самой спецификой исторического знания, ориентирована на преемственность, взаимообусловленность всех событий и явлений. Так, например, при изучении темы «Экономическое развитие России в первой четверти XVIII века» преподаватель перестраивает организацию учебного материала таким образом, чтобы учащиеся уловили связь между преобразованиями Петра I в экономике и всей реформаторской деятельностью императора во внутривнутриполитической, государственной сферах, внешней политике, культуре, просвещении. И действительно, развитие металлургии и увеличение на порядок производства чугуна диктовалось необходимостью, в первую очередь, реорганизации армии и созданием артиллерии для внешнеполитических побед Петра I. Создание верфей и кораблестроение обусловлено необходимостью морских побед над Швецией в затянувшейся Северной войне. Превращение России в крупнейшего экспортёра Европы по ряду товаров обеспечено также особой протекционистской политикой императора и выходом страны к Балтийскому морю. Таким образом, ученики усматривают прямую зависимость между внутри- и внешнеполитической деятельностью Петра I и его экономическими преобразованиями. При рассмотрении внутривнутриполитических мероприятий Петра I можно увидеть взаимозависимость между преобразованиями в государственной сфере, социально-бытовых мероприятиях, культуре, науке, просвещении. Приказав в декабре 1699 перейти на европейское летоисчисление от Рождества Христова, он осуществил «разрыв времён» буквально. А бритьё бород, введение одежды европейского покроя, строительство и перенос столицы, открытие школ, семинарий, Академии и другие мероприятия - всё это можно связать только фактом преобразовательной деятельности реформатора.

Таким образом, на примере эпохи Петра I курс истории выступает как форма реализации внутрипредметной интеграции в обучении. В силу универсальности содержания истории в ней соединяются и сосуществуют две культурные реальности: прошлая культурно-историческая эпоха

как объект познания и современность, к которой принадлежат исследователь, преподаватель, ученик, и которая в целом определяет методы и формы историографического мышления. В этом случае прошлая культурная жизнь как форма исторической эпохи, с одной стороны, и рациональное культурное мышление, - с другой, являются основой осуществления межпредметной интеграции истории с другими социально-гуманитарными курсами.

В качестве примера межпредметной интеграции между дисциплинами «История» и «Обществознание», приведём тему «Политические режимы». История России изобилует примерами как авторитарного, так и тоталитарного, и демократического режимов. При установлении интегративных связей материал актуализируется знаниями учащихся из области политической истории. Говоря о тоталитарном режиме, мы привлекаем сведения из истории советского государства в 30-40-е годы и выделяем основные признаки данного режима: всесторонний контроль за жизнью общества, отсутствие реальных прав и свобод, подавление оппозиции, репрессии, милитаризация жизни общества, господство единой идеологии.

Таким образом, интеграция позволяет опираться при рассмотрении той или иной темы на имеющиеся у учащихся знания по смежным наукам, что снимает трудности в усвоении рассматриваемых вопросов и создает положительный настрой, заключающийся в осознании нужности и полезности приобретенных знаний.

Смирнов С.В.

**Российская эмигрантская молодежь и высшее образование
в условиях Северной Маньчжурии 1920-х гг.**

Северная Маньчжурия по своим условиям составляла особую, значительно отличающуюся от других регионов проживания российских эмигрантов часть Русского Зарубежья. Кроме Праги только в Харбине, центре российской дальневосточной эмиграции, существовали чисто русские высшие учебные заведения. Одной из важнейших составных частей российского социального стандарта в Маньчжурии, который в основном сформировался еще в дореволюционный период, являлся высокий образовательно-профессиональный уровень индивида. Семья, школа и другие институты российской эмигрантской колонии всемерно ориентировали детей на получение высокого уровня образования, что неизменно связывалось с будущим профессиональным и социальным успехом. Особенно ярко такая ориентация детей проявила себя в 1920-е гг., когда в социально-экономическом пространстве Маньчжурии значительное развитие получили рыночные тенденции.

К моменту окончания школы у многих детей-эмигрантов уже были сформированы в общих чертах основные стратегические направления