

лее педагогов; отсутствие соотнесенных учебных программ; возрастные ограничения интеллектуальных способностей школьников. Тем не менее, в ходе процессов интеграции увеличивается объем и интенсивность взаимосвязей и взаимодействий между элементами; в рамках предмета «история» данные наук сводятся в определенную систему и получают некоторую гносеологическую основу. Объединение курсов также помогает решить проблему учебной перегрузки учащихся, что стало особенно актуально в последние годы, содействует целенаправленному формированию у учащихся историко – познавательной, информационно – коммуникативной и социально – мировоззренческой компетентности.

1. Образовательный стандарт среднего общего образования по истории, М, 2001.
2. Философский энциклопедический словарь. М, 1983. С.210.
3. Полунов А.Ю. Об учебнике «Россия и мир в средние века»// Преподавание истории в школе. № 5. 1996. С. 64.
4. СоловьеваТ.Ф. Преподавание курса «Россия и мир в новейшее время»// ПИШ. № 8. 1999. С.26-29.
5. Никитин А.Ф. О гражданском образовании // ПИШ. № 1. 1996. С.25.
6. Галеева И.Ш., Кочеткова О.Н, Клеткина Н.В., Богданова И.А., Интегрированный подход к гуманитарному образованию // ПИШ. № 2. 2000. С.44-47.
7. Недосекина Н.В., Пастухова В.А. Изучение истории культуры: Интегративный подход // ПИШ. № 2. 1999. С.23-26.
8. Сотворение урока: методические разработки интегрированных предметов 5-10 класс/Сост. Субочев В.В., Екатеринбург, 2001.

Зубкова И.А. (Екатеринбург)

Методика оценки и аттестации исторических знаний учащихся в британской школе: достижения и проблемы

Сколь бы ни казалось это ущемляющим национальное самолюбие, становится вполне очевидным, что современный этап реформирования школьного исторического образования в Российской Федерации (как и образования в целом), нашедший отражение в Концепции модернизации российского образования, во многом следует принципам и подходам, апробированным зарубежной, в частности западноевропейской, школой. Например, предлагаемый компетентностный подход к оценке знаний, умений и навыков учащихся на каждой стадии обучения истории очень последовательно копирует британскую систему «уровней достижений» (level of attainment targets), отраженную в Национальной Образовательной Программе (National Curriculum) по истории, внедренной в государственных школах Соединенного Королевства с осени 1989 г. Эта система предусматривает четкие указания на «тип» и «диапазон» исторических знаний и умений, которые каждый школьник должен усвоить к концу определенной стадии обучения. Детальные описания каждого «уровня достижений» должны были служить для учителя конкретным

руководством при оценке знаний и умений ученика. Эта оценка сводилась фактически к определению того, описание какого из «уровней» лучше всего соответствует достижениям конкретного ученика (1).

Внедрение компетентного подхода к оценке достижений учащегося в изучении истории было неотделимо от самой идеи перехода британской школы к единому и обязательному для страны стандарту учебной программы по истории, которого до конца 1980-х гг. в Великобритании практически не существовало. Реализуемые в рамках Национальной Образовательной Программы стандартизация и кодификация школьного образования были нацелены на решение важных социальных задач: во-первых, на предоставление каждому ребенку в возрасте до 16-ти лет достаточно широкой и сбалансированной образовательной подготовки, объем и уровень которой могли бы эффективно контролироваться обществом; во-вторых, на обеспечение соответствия и преемственности между существующими в разных школах учебными курсами, что имело особое значение в условиях высокой мобильности населения и возможной смены места жительства родителями учащегося (2).

Естественным развитием и дополнением этой системы школьного образования, функционирующей в подлинном смысле как общенациональная и призванной обеспечивать равенство образовательных возможностей, должна была стать разработка приближенной к объективным критериям системы оценки уровня знаний и умений учащихся. Эту задачу в британской системе школьного образования выполняет тестирование способностей и уровня знаний учащихся. Все дети 4-5-летнего возраста при поступлении в школу проходят испытание на умение читать, писать и считать. Это служит своего рода «базисной оценкой» (baseline assessment), которая должна предоставить учителю больше исходной информации об учениках, а в дальнейшем служить основой определения прогресса ученика в овладении школьными предметами. В государственных школах Великобритании все учащиеся трижды тестируются по английскому языку и математике – в возрасте 7, 11 и 14 лет – и дважды – в возрасте 11 и 14 лет – по естественным наукам. (Исключение составляют школы Северной Ирландии, где ученики проходят обязательное тестирование по английскому языку, математике и естественным наукам лишь один раз – в возрасте 14 лет). Эта обязательная система определения способностей и прогресса каждого учащегося по предметам, составляющим «ядро» школьного образования (т.н. core subjects), получила наименование «тестов стандартной оценки» (Standard Assessment Tests, или сокращенно – SATS). По своему функциональному назначению контрольные тесты – независимо от того, насколько формализованным является набор заданий – ориентированы именно на стандартизацию оценки и повышение ее объективности. Этим целевым критериям, безуслов-

но, соответствует тенденция к усилению формализованного характера тестовых заданий. Вместе с тем, следует учитывать, что во всех остальных отношениях тест не носит столь всеобъемлющего и строгого характера, как экзамен, и служит лишь вполне ограниченной цели – определению прогресса учащегося по базовым предметам по мере прохождения той или иной ступени школьного обучения. Это принципиально важно не только для отдельного ученика, его родителей и педагогов. Результаты обязательных тестов служат богатым информационно-аналитическим материалом для ведомства школьного образования (Департамент Образования и Профессиональной Подготовки – Department for Education and Skills) и разработчиков учебных курсов, поскольку позволяют через динамику массовых стандартизованных показателей обнаружить существенные недостатки в преподавании отдельных учебных курсов и в самих учебных программах. Так, по последним результатам школьных тестов в Великобритании выявлено, что за прошедшие пять лет в знании школьниками английского языка практически не наблюдалось никаких ощутимых улучшений (3). Это закономерно дает пищу для размышлений о том, насколько верно выстроена общая конфигурация школьного образования, какое место в ней занимает преподавание родного языка и какие изменения в него следует внести.

Обсуждение возможностей применения зарубежного (в частности, британского) опыта школьного образования в практике российской школы, среди прочего, предполагает выяснение того, насколько целесообразен вообще и в российских условиях в частности переход к тестированию как основной форме аттестации знаний учащихся. Несомненно, внедрение Единого государственного экзамена в форме тестовых заданий имеет своей целью создание системы объективной и независимой оценки знаний учащихся для последующего поступления в высшее учебное заведение, что исключительно важно для демократизации образования, обеспечения равенства образовательных возможностей. Формализованный характер тестовых заданий обеспечивает возможность фактически анонимной, беспристрастной, свободной от субъективной предвзятости оценки выполненной учащимся испытательной работы. Столь же очевидно и то, что разработка для каждой стадии школьного обучения четкой системы критериев оценки знаний, умений и навыков учащихся потребует широкого внедрения промежуточных квалификационных тестов по предметам.

Однако, решая одну важную проблему, такой подход не в полной мере учитывает другие не менее актуальные вопросы. Внедрение тестов должно сопровождаться не только отработкой техники проверки знаний, умений и навыков учащихся, но и углубленной рефлексией по поводу того, что в реальности показывают результаты тестов и как они соотно-

ся с целями предметной подготовки. Следует, в частности, учитывать, что внедрение в практику аттестации знаний учащихся формализованных тестов имеет свои пределы, что в значительной мере обусловлено предметной спецификой той или иной учебной дисциплины. Формализованные процедуры, вполне пригодные для проверки «позитивных» знаний учащихся в области математики, физики, биологии, языка и др., становятся весьма проблематичными в приложении к истории – дисциплине мировоззренческой, оценочной, субъективной по самой своей внутренней природе. Гуманизация современного исторического образования, если она не остается только декларацией, предполагает не только повышенное внимание к проявлениям человеческой индивидуальности в истории, но и культивирование индивидуально-творческого способа осмысления и оценки исторического прошлого. Применение тестов для проверки исторических знаний может быть корректным только в том случае, если мы ограничим эту проверку узкой сферой простейших «позитивных» фактов, в частности, исторических дат, географических объектов и персоналий. Распространение же этой методики на более сложные исторические факты и категории возможно будет только в том случае, если мы сознательно сведем содержание истории к набору закрепленных в учебнике догматических «истин», не допускающих со стороны школьника собственных суждений и выводов. Так, британский педагог, методист в области преподавания истории Тим Ломас отмечает, что центральная для истории категория причинности, на которой базируется всякое историческое объяснение, не существует сама по себе, в объективированном виде, но всегда раскрывается в структуре конкретного исторического описания. Отсюда и вопрос о причинах того или иного события, в строгом смысле, невозможно втиснуть в «прокрустово ложе» теста, требующего одного определенного ответа, поскольку сама природа причинности сложна и многомерна. К причинам того или иного исторического события могут быть в разных контекстах отнесены причины как «достаточные условия» протекания события и причины как факторы, непосредственно вызывающие свершение события, причины как субъективные резоны действий исторических лиц, причины как реальные прагматические намерения и причины как подсознательные мотивации этих действий, причины «долгосрочной» природы и причины «краткосрочные», непосредственные (4). Следовательно, выяснение причин исторического события – это задание, выполнение которого невозможно без широкого сопоставления исторических контекстов и плюрализма концептуальных перспектив; оно требует творческого аналитического мышления и свободного «движения» в интеллектуальном пространстве истории. Ни одна форма теста не способна адекватно вместить в себя такое содержание.

Это в известной мере объясняет, почему в Великобритании, где культура учебного тестирования находится на довольно высоком уровне, экзамен на Генеральный Сертификат Среднего Образования по истории все-таки традиционно проводится в виде комплексной аттестации, дающей школьнику возможность продемонстрировать весь спектр приобретенных им знаний, умений и навыков в области истории. Так, согласно схеме экзамена, аттестуемый учащийся должен быть способен: (а) продемонстрировать исторические знания как на уровне знания фактов о прошлом, так и в аспекте понимания этого прошлого; (б) отобрать, систематизировать и развернуть знания, имеющие отношение к определенному вопросу; (в) описывать, объяснять и анализировать исторические события, исторические изменения и конкретные вопросы исследования; (г) описывать, объяснять и анализировать ключевые особенности тех или иных исторических периодов, исторических обществ и исторических событий; (д) понимать, интерпретировать, оценивать и использовать источники информации в их историческом контексте; (е) понимать, анализировать и оценивать репрезентации и интерпретации событий, личностей и проблем в их историческом контексте. Экзамен, на который отводится три с четвертью часа времени, проводится в письменной форме и состоит из трех компонентов: 1) подготовки доклада по двум выборочным темам из 20-ти заранее известных, которые рассчитаны на проверку «широты» исторических знаний учащегося; 2) подготовки доклада по двум выборочным темам из 7-ми заранее известных, которые рассчитаны на проверку «глубины» исторических знаний; 3) представления двух предварительно выполненных курсовых работ по темам, выбираемых также из первого и второго тематических блоков (5). Проверки выполненных учащимися работ осуществляют независимые комиссии преподавателей (чаще всего из числа профессуры местных университетов). Примечательно, что выпускной экзамен по истории предполагает и допускает усиленную подготовительную работу учащегося над ограниченным числом тем, которые он для себя заранее определяет, а потому он исходно ориентирован не на механическое запоминание большого количества конкретных исторических фактов, а на демонстрацию исторического мышления во всем спектре его проявлений.

В структуре экзамена присутствуют элементы тестовой проверки знаний, но они носят подчиненный характер. Так, каждая тема первого блока вопросов разбивается на серию из 4–5 вопросов, требующих коротких и довольно однозначных ответов. Эти вопросы выполняют своего рода «навигационную» функцию, помогая экзаменуемому сориентироваться относительно структуры рассмотрения темы, но при этом ответы на них должны включаться в общее содержание доклада, который готовится в форме структурированного эссе. Аналогичную роль играют

тесты и в самом процессе обучения истории: они широко представлены среди учебных ресурсов по истории, в частности, на сайтах Интернета, в сочетании с элементами игровых интерактивных технологий, но им отводится исключительно роль учебного упражнения в текущем процессе обучения школьника.

Это не означает, однако, что в Великобритании уже найдена безупречная, сбалансированная и единственно возможная форма проверки исторических знаний учащихся. В современных дебатах по организации школьного исторического образования обращается внимание уже на определенные издержки сложившейся формы проведения экзамена по истории. В январе 2003 г. государственный секретарь Кабинета по вопросам образования (министр) Чарльз Кларк отметил, что учащиеся, готовящие себя к сдаче экзаменов по истории на Генеральный Сертификат Среднего Образования (в возрасте 16-ти лет) и на Генеральный Сертификат Образования Продвинутого Уровня (т.н. уровня «А», предполагающего дополнительную специализированную подготовку по избранному предмету в течение двух лет для поступления в университет), плохо владеют «широким чувством» исторического контекста. Прагматическая ориентация на технику сдачи экзаменов и нехватка учебного времени негативно отражаются на содержательной стороне исторического образования, побуждая школьников изучать, как правило, одни и те же трафаретные темы (6).

Известный британский историк Саймон Шама в октябре 2002 г. высказал в интервью Би-Би-Си жесткую критику сложившейся модели школьного преподавания истории, назвав положение «ужасным» и отметив чрезмерную узость учебных программ, которые, по его словам, зациклились на «Гитлере и Генрихах» и не изучают «ничего из того, что происходило в хронологическом промежутке» между этими историческими персонажами. Месяцем ранее Принц Уэльский на совещании по проблемам образования в том же духе критиковал «узкую смиренную рубашку» экзаменационной системы, которая «препятствует учащимся по-настоящему знать и понимать национальную историю» (7).

Главной проблемой при этом является то, что, ориентируясь для сдачи экзамена на углубленное изучение деталей избранного исторического периода или события, учащиеся не обладают развитым «чувством» хронологии и представлениями о широком историческом контексте, в котором должно осмысливаться то или иное событие. Учащиеся плохо умеют проводить связи между историческими периодами и событиями. В опубликованном в 2002 г. докладе британского аналитического центра «Политейя» указывалось, что британские школьники фокусируют свое внимание на анализе «очень специализированных областей истории» и часто достигают в этих частных областях знаний и умений, сопоставимых с мастерст-

вом профессиональных академических историков, но обратной стороной этого «прогресса» является узость взгляда и слабые представления об общем ходе исторического развития страны (8). (Излишне говорить, что для школьного исторического образования в современной России такая проблема тоже существует и стоит довольно остро).

Уже одна эта проблема ставит в повестку проблему дальнейшего совершенствования процедуры выпускного экзамена по истории. Не исключено, что в Великобритании этот поиск будет в какой-то мере обращен к известному восстановлению позиций «позитивного» исторического знания в виде усвоения школьниками значительных массивов исторической информации (такие призывы раздаются), но, скорее всего, это не должно быть возвращением к простому запоминанию исторических дат, имен королей и политиков и тому подобных фактов. Несомненно, схема государственного экзамена по истории должна сохранить свой комплексный характер, но при этом более сбалансированно отражать различные стороны сложного процесса исторического познания в виде соответствующих знаний, умений и навыков учащихся. Постановка и решение этой важной методической проблемы будет иметь большое значение и для развития школьного исторического образования в Российской Федерации.

1. History in the National Curriculum (England) / Department for Education. L.: HMSO, 1995. P. 15.
2. Curriculum and Testing // http://news.bbc.co.uk/1/hi/education/uk_system/93541.stm
3. Smithers, R. More tests for 14-year-olds, says Clark / Schools special reports // <http://education.guardian.co.uk/sats/story/0,13294,978549,00.html>
4. Lomas, T. Teaching and Assessing Historical Understanding (Revised Edition). L.: The Historical Association, 1993. P. 10–11.
5. History: 1998 Syllabuses A, C, D and E. L.: London Examinations, 1998. P. 4–5, 16–17.
6. Smithers, R. Op. cit.
7. Shama attacks school history // <http://news.bbc.co.uk/1/hi/education/2316891.stm>
8. Ibid.

Ильина М.П. (Стерлитамак)

Использование на уроках материалов исторического краеведения

Современная структура российской школы предполагает начальную подготовку по истории уже в начальной школе. Краткий курс в историю для ознакомления с лучшими образцами мирового и отечественного искусства, данный на доступном для учащихся уровне, способствует пробуждению интереса к предмету и усвоению яркого, объемного образа «человеческой истории».

Использование местного исторического материала в учебных целях обостряет внимание учащихся к фактам и явлениям действительности, помогает выработке самостоятельного творческого мышления,