

**МОНИТОРИНГ РЕГИОНАЛЬНОЙ МОДЕЛИ ИСТОРИЧЕСКОГО ОБЩЕГО
И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Девятые всероссийские историко-педагогические чтения
Часть 2

Министерство образования и науки Российской Федерации
Государственное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«Уральский государственный педагогический университет»
Исторический факультет

**МОНИТОРИНГ РЕГИОНАЛЬНОЙ МОДЕЛИ ИСТОРИЧЕСКОГО
ОБЩЕГО
И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Девятые всероссийские историко-педагогические чтения
Часть 2

Екатеринбург
2005

УДК 930.1/2 (07)
ББК Т
М 77

Редакционная коллегия

Корнилов Г.Е.

доктор исторических наук, профессор (главный редактор)

Гузненко З.И.

кандидат исторических наук, профессор

Земцов В.Н.

доктор исторических наук, доцент

Клименко И.М.

кандидат педагогических наук, доцент

Кругликова Г.А.

кандидат исторических наук, старший преподаватель (отв. за выпуск)

**Мониторинг региональной модели исторического общего
М 77 и профессионального образования:** Сб. науч. ст. / Урал. гос.
пед. ун-т. - Екатеринбург, 2005. – Часть 2. 194 с.: табл., схемы.

ISBN 5-7186-0151-8

В сборник включены доклады и сообщения, представленные на IX Всероссийские историко-педагогические чтения, состоявшиеся на историческом факультете УрГПУ 24-25 марта 2005 г.

В публикуемых материалах отражены проблемы: теоретико-методологические основы мониторинга научной и педагогической деятельности в историческом общем и профессиональном образовании; теория и практика мониторинга исторического образования (параметры, критерии, показатели контроля и оценки результатов); теория и методика обучения истории: мониторинг и контрольно-оценочная деятельность учителя и преподавателя; информационно-методическое обеспечение мониторинга деятельности учителя и учащихся; региональное историческое образование в России и в мире; региональные исторические исследования, историография, источниковедение.

Издание рассчитано на научных сотрудников, преподавателей вузов и учителей школ, аспирантов и студентов.

ISBN 5-7186-0151-8

УДК 930.1/2 (07)
ББК Т

© Уральский государственный
педагогический университет, 2005

РАЗДЕЛ 2.
ИСТОРИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ВУЗЕ:
ПРОБЛЕМЫ ТЕОРИИ, МЕТОДОЛОГИИ И МЕТОДИКИ

Абрамова Т.В., Баканов С.А., Кузнецов В.М.
(Челябинск)

**О результатах опроса абитуриентов вузов Челябинской области
об отношении к Единому государственному экзамену**

В 2001 г. Челябинская область в числе первых субъектов Российской Федерации включилась в эксперимент по проведению Единого государственного экзамена (ЕГЭ) - новой формы итоговой аттестации выпускников как составной части образовательного мониторинга. Вместе с тем, высоких качественных показателей обученности выпускников общеобразовательных учреждений, выявленных по результатам ЕГЭ практически по всем предметам, недостаточно для того, чтобы сделать окончательный и объективный вывод об успешности эксперимента, его социальной востребованности. Поэтому в июле 2004 г. по заказу Министерства образования и науки Челябинской области был проведен опрос в вузах гг. Челябинска и Магнитогорска с целью выявления отношения абитуриентов к ЕГЭ. Опрос проводился сотрудниками межкафедральной информационно-аналитической лаборатории (МИАЛ) и студентами исторического факультета Челябинского государственного университета.

Анкета включала 33 вопроса. Выборка была определена как случайная. Анкета заполнялась абитуриентами только один раз, вне зависимости от того, в один или более вузов, на одну или более специальностей они подавали документы о приеме. В опросе приняли участие более 600 выпускников общеобразовательных учреждений Челябинской, Курганской, Оренбургской, Свердловской областей и Республики Башкортостан, а также из сопредельных районов Республики Казахстан. Это абитуриенты Челябинского государственного университета (ЧелГУ), Челябинского государственного педагогического университета (ЧГПУ), Челябинского государственного агроинженерного университета (ЧГАУ), Магнитогорского государственного университета (МаГУ).

Состав респондентов, принявших участие в опросе, адекватно отражает структуру массы абитуриентов, подававших заявления о приеме в вузы Челябинской области в 2004 г. Среди опрошенных незначительно преобладают девушки – 53,2 %, юноши составляют 46,8 %. Большинство респондентов (59,8 %) 1987 года рождения и поступали в вузы сразу после окончания школы. 29,6 % опрошенных старше названной группы на 1-3 года, 5,5 % - старше на 4 года и более, 2,1 % - младше основной группы абитуриентов.

На вопрос о том, когда абитуриенты приняли решение о выборе профессии, ответили: 33,4 % - в 11 классе, 27,2 % - в 10 классе, 22,2 % - в 9 классе и ранее. Следовательно, большинство (44,4 %) выпускников школ, поступающих в вузы, выбирают свою будущую профессию достаточно рано и считают это решение очень важным – только 11,8 % окончательно определились непосредственно перед поступлением в вуз и лишь 4,7 % затруднились с ответом.

Большинство (40,7 %) респондентов принимали решение о выборе места учебы самостоятельно. 34,6 % опрошенных ответили, что на это решение оказали влияние родители и другие близкие родственники. При этом следует отметить, что у большинства абитуриентов (58,4 %) один из родителей или оба имеют высшее образование. Среди других ответов 6,8 % респондентов отмечают влияние учителей, 4,7 % - друзей и знакомых, 0,6 % - престиж вуза и воздействие рекламы. При этом в качестве основных источников информации о выбранных специальностях 24,6 % опрошенных указали занятия и беседы в школе, также 24,6 % - обмен мнениями с друзьями, 22,5 % - рассказы родителей, 6,2 % - материалы прессы и справочную литературу, 5,9 % - интернет, и лишь 3 % - телевидение и радио.

Также большинство (56,5 %) абитуриентов выразили уверенность в объективности проверки выполнения предложенных им заданий при использовании формы ЕГЭ. 27,2 % респондентов сомневаются в объективности процедуры проверки ЕГЭ, 15,3 % ответили на этот вопрос «не знаю». С другой стороны, 55 % опрошенных уверены в объективности оценки устных экзаменов, 24,9 % сомневаются и 20,1 % ответили «не знаю». Отношение к объективности той и другой формы экзаменов практически совпадают. Поэтому на вопрос о том, воспользовались бы абитуриенты возможностью сдавать традиционные устные экзамены взамен письменных, будь у них такое право, положительно ответили 48,5 % опрошенных. 16,0 % респондентов относятся к такой возможности нейтрально, 35,5 % - отрицательно.

Еще больше (65,8 %) респондентов выразили положительное отношение к главной идее ЕГЭ о совмещении выпускных экзаменов в общеобразовательных учреждениях и вступительных испытаний в вузах. У 13,9 % опрошенных нейтральное отношение, у 7,1 % - отрицательное, и лишь 3,3 % затруднились ответить. При этом только 43,2 % считают, что знаний, полученных в школе, достаточно для поступления в вуз, 39,9 % ответили отрицательно, 16,9 % - «не знаю».

Среди участников опроса большинство (65,7 %) составляют выпускники общеобразовательных классов. 22,8 % окончили профильные физико-математические классы, 3,8 % - социально-экономические, 3,6 % - гуманитарно-лингвистические. Выпускники профильных классов других направлений (естественно-научного, кадетского, технического) были представлены незначительно. И все же 51,8 % опрошенных считает, что профильное обучение на ступени средней полной школы облегчает подготовку к вузу,

33,7 % указывают на то, что учеба в профильных классах ориентирует в выборе профессии, и лишь 5 % утверждают, что профилизация общего образования не нужна.

Несмотря на то, что абсолютное большинство сдававших ЕГЭ в основном справились с заданиями, 56,8 % из опрошенных оценивают их как сложные. 31,4 % респондентов считают, что задания ЕГЭ соответствуют знаниям, получаемым в школе, 5,5 % считают их простыми, а 7,4 % затруднились с ответом. Среди наиболее эффективных форм подготовки к ЕГЭ большинство (57,7 %) участников опроса указали самостоятельную работу, 50,6 % - уроки в школе, 41,1 % - подготовительные курсы в вузе, 39,4 % - дополнительные занятия в школе, 36,1 % - занятия с репетитором.

Значительное большинство (89,4 %) респондентов положительно относятся к возможности подавать по результатам ЕГЭ документы о поступлении в несколько вузов и на разные специальности. 5,9 % участников опроса относятся к этому нейтрально, 2,7 % отрицательно, 2,1 % затруднились ответить. Поэтому 63,6% абитуриентов подавали в вуз документы о приеме на 2 и более специальности, в том числе: 30,5 % - на 2 специальности, 14,8 % - на 3 специальности, а 18 человек - даже на 6 и более специальностей!

87,6 % респондентов устраивает тот выбор специальностей и направлений подготовки, который им предоставляют вузы Челябинской области, только 9,8 % ответили «не в полной мере», по 1,2 % - «нет» и «затрудняюсь ответить». В этом плане южноуральские абитуриенты выглядят реалистами и настроены очень практично, а может быть, просто недооценивают свои способности и возможности. Даже на вопрос в абстрактной формулировке «Где Вы мечтаете учиться?» лишь единицы указывали столичные вузы и ни один заграничные центры образования.

Проведенный опрос оценивается организаторами как успешное пилотное исследование рынка образовательных услуг Челябинской области. Отработанная методика может быть использована в качестве основы для построения системы образовательного мониторинга на этапах проведения Единого государственного экзамена и выбора выпускниками общеобразовательных учреждений профессии, проведения приемной кампании в высших учебных заведениях, а также государственной итоговой аттестации выпускников вузов и их трудоустройства. Результаты опроса общественного мнения публикуются для применения в практической работе органов управления образования, вузов и школ.

**Алеврас Н.Н., Андреева Т.А., Цаплина Я.В.
(Челябинск)**

Информационно-методическое обеспечение преподавания региональной истории в ВУЗе

Региональный компонент вузовских программ исторических факультетов Урала чаще всего представлен курсом истории Урала, а иногда и сопровождающей его системой спецкурсов и спецсеминаров. Актуальность региональной истории в подготовке профессионального историка ни у кого не вызывает сомнений. Она определена не только соображениями воспитания патриотических чувств к «малой родине» и удовлетворения естественной любознательности, чего можно достигнуть при обращении к историко-краеведческому материалу. Региональная история, о точнее – региональные истории, с учетом геополитических особенностей «большой» России и специфики ее исторического пути, приобретают принципиальное значение для создания концептуального образа исторического прошлого данной страны в целом и ее народа.

Учебно-методический опыт кафедры истории дореволюционной России ЧелГУ в области организации учебного курса по истории Урала представлен комплексом соответствующих материалов, среди которых: программы основного лекционного курса, спецкурсов и спецсеминаров, тематика практических занятий, как для студентов-историков, так и для студентов неисторических специальностей. Преподавателями кафедры профессор Н.Н. Алеврас и доцент А.И. Конюченко в 2000 г. издано учебное пособие «История Урала XI-XVIII вв.». В настоящее время коллективом кафедры подготовлено к изданию его продолжение – «История Урала в XIX- начале XX вв.».

Разработка информационно-методического комплекса осуществляется в рамках авторской учебной программы, которая имеет, по крайней мере, две стороны. Первая связана с задачами выработки научной концепции уральской истории, вторая – с необходимостью обеспечения студентов методическим комплексом для усвоения материала на профессиональном уровне. Первый круг задач воплощается в лекционной части курса и подкрепляется учебными пособиями. Сложность их решения связана, пожалуй, с распространенным подходом в историко-краеведческих изданиях, в том числе учебного жанра, для которого характерна не внятно прописанная система представлений о специфике, уникальности истории Уральского региона. Нередко в учебной литературе фактический материал концептуально не выразителен, и, в лучшем случае, служит иллюстративным дополнением общей канвы российской истории. Принципиальная позиция преподавателей и разработчиков концептуальной основы регионального компонента в ЧелГУ сводится к попытке решения двойной задачи: представить Уральский

регион в контексте российской истории и одновременно создать образ Урала в качестве некоего историко-культурного феномена. Немаловажное значение приобретает проблема характера внутреннего исторического пространства Урала как гетерогенного региона, в пределах которого в разные исторические периоды, а зачастую параллельно, формируются субкультуры различных типов (имеются в виду, например, горнозаводская, казачья, аграрная, городская, этноконфессиональные и др. культуры). В этой же связи серьезной концептуальной и, одновременно, методической, является задача сбалансированного изложения исторического материала относительно всех внутренних историко-географических и административно-территориальных зон Урала. Этим, на наш взгляд достигается философская основа данного концептуального подхода, а именно: диалектическое соединение полноты, единства и многообразия исторического облика уральского края как выражение многогранных вариаций его исторической жизни.

Формирование научно-исследовательского нарратива уральской истории в ее учебной версии требует обращения к определенным теоретико-методологическим идеям исторического познания. Для истории Урала периода русского средневековья челябинские авторы лекционных курсов и учебных пособий предпочитают опираться на систему представлений, сложившихся еще в дореволюционной историографии, о колонизационном характере русской истории. На современном этапе развития науки эти идеи вполне могут быть дополнены разработками геополитической и цивилизационной составляющих элементов общей познавательной платформы внутрirosсийской регионалистики. С XVIII до начала XX вв. изложение уральской истории дополняется опорой на теорию модернизации. Практически все аспекты исторической жизни Уральского региона этого периода органически вписываются в модернизационный процесс, переживаемый Россией, но позволяют одновременно уловить специфический образ уральской региональной модернизации.

Основные учебно-методические задачи курса истории Урала сводятся к проблеме информационного обеспечения студентов текстами источников и исследовательских материалов. Своеобразным путеводителем в их поисках, кроме библиотечных каталогов и специальной библиографической литературы, является программа курса (пока существует в рукописи, но готовится к изданию отдельной брошюрой), снабженная списками источников и литературы. Отдельные коллекции источниковых комплексов и фрагментов исторических исследований прилагаются в упомянутых учебных пособиях.

Данная программа занимает особое место в методическом комплексе по региональной истории. Челябинские историки-ураловеды полагают необходимым представить в ней детальное, концептуально выразительное и современное в методологическом отношении изложение основных содержательных позиций курса региональной истории, а также снабдить ее подробной библиографической информацией. Эта позиция становится яснее, если

учесть чрезвычайный лаконизм, схематизм и нередко следование традиционным для советской историографии стереотипам подобных программ других вузов (например: Байдин В.И., Ляпин В.А. История Урала. Программа курса. Екатеринбург, 2000. С. 12; Мухин В.В., Шилов А.В. История Урала. Программа курса. Пермь, 2000. С. 23.).

При отборе тем, выносимых на практические занятия, учитываются факторы, определяющие актуальность коллективного обсуждения определенных проблем уральской истории. Тематика занятий, прежде всего, должна быть историографически обоснована наличием спорных проблем, дающих возможность вызвать живой интерес у студентов. Чрезвычайно важным условием является обеспеченность занятий источниками исторической и научной информации. Малотиражность некоторых интересных изданий учебных хрестоматий (см.: Шашков А.Т., Редин Д.А., Ляпин В.А. История Урала с древнейших времен до середины XIX в. Хрестоматия. Екатеринбург, 2002) создает необходимость комплектования источникового фонда собственными силами - путем тиражирования и создания коллекций документов по каждой теме занятий. Традиционные формы проведения занятий (семинар-дискуссия, семинар-конференция и др.) дополняются, в рамках финансовых возможностей, экскурсионными поездками по историческим и памятным местам Урала.

Специальные учебные дисциплины (см.: Алеврас Н.Н. Горнозаводской Урал: проблемы социально-экономического развития в XIX - начале XX века. Программа спецкурса. Челябинск, 2002; Андреева Т.А., Цаплина Я.В. Общественно-политическая и культурная жизнь Урала (вторая половина XIX – начала XX в.). Программа спецсеминара. Челябинск, 2003; Кузнецов В.М. Традиционная культура русского народа в XVIII - начале XX в. Программа курса по выбору. Челябинск, 2003) продолжают и дополняют содержание курса истории Урала. Данные спецкурсы и спецсеминары по региональной истории дают возможность сосредоточить внимание студентов на актуальных проблемах социокультурного развития различных групп уральского населения, что позволяет воспринять местный исторический процесс на уровне локальной истории.

**Алексеева Л.В.
(Нижевартговск)**

**Мониторинг академической подготовки
студентов – историков по дисциплине
«Теория и методика обучения истории и обществознанию»**

Мониторинговые исследования в настоящее время весьма распространены. Теоретические основы мониторинга образовательной деятельности обстоятельно рассмотрены в педагогической науке (1). Структура мониторинга определяется функциями его элементов. На основе структурно-функциональной характеристики педагогического мониторинга определяются цели, на достижение которых должна быть направлена его технология. В ходе мониторинга происходит отслеживание изменений включенных в них показателей (2).

Согласно концепции А.С. Белкина мониторинговые исследования в гуманитарной области выполняют ряд функций: ориентировочную, конструктивную, организационно-деятельностную и коррекционную (3). Исходя из степени разработанности теоретических основ мониторинга, мы пытаемся разработать его модель применительно к установлению уровней овладения теоретическим материалом (в соответствии с действующей системой отметок) по базовой дисциплине, играющей весьма важную роль в формировании учителя истории.

В основе нашего мониторинга – качество академических знаний по теории и методике обучения истории и обществознанию, следовательно, предметом мониторингового сопровождения выступает отдельный компонент качества образования. Подчеркнем, что в изучении частной дидактики важную роль играет технологический блок, т.е. овладение первичными профессиональными умениями преподавать и организовывать учебную деятельность учащихся. Предлагаемый мониторинг не содержит данный компонент подготовки учителя истории.

Исходным основанием для разработки мониторинга академических знаний выступает содержание стандарта по дисциплине. Однако встает вопрос: По каким критериям оценивать академическую подготовку по указанной дисциплине? Другими словами говоря, что должен знать студент, чтобы получить отметки «удовлетворительно», «хорошо», «отлично» в процессе изучения дисциплины. Полагаем, что в стандарте заложен образовательный минимум освоения теоретических знаний по теории и методике обучения истории и обществознанию, соответствующий отметке «удовлетворительно». Следовательно, это базовый уровень теоретических знаний. Для его проверки применяются стандартизированные тесты, содержащие дидактические единицы (в соответствии со стандартом), по каждой из них предлагает-

ся набор вопросов открытого и закрытого характера. Приведем на примере одной содержательной линии стандарта один из возможных вариантов выделения дидактических единиц и вопросов для проверки базового уровня теоретических знаний. Предполагается, что правильные ответы на вопросы будут соответствовать отметке «удовлетворительно». Вопросы в рамках дидактической единицы предлагаются студентам в форме тестов закрытого характера.

Таблица 1

Диагностика базового уровня академических знаний по дисциплине
«Теория и методика обучения истории и обществознанию»

Пример:

Содержательные линии стандарта	Дидактические единицы в рамках содержательной линии	Вопросы в рамках дидактической единицы
1. Методика обучения истории как педагогическая наука	<p>1.1. методика обучения истории</p> <p>1.2. цель методики</p> <p>1.3. факторы обучения истории</p> <p>1.4. связь методики с другими науками</p> <p>1.5. современные методы исследования в МОИ</p>	<p>1.1.1. Дать определение МОИ как науки.</p> <p>1.1.2. Понятия «МОИ» и «дидактика истории».</p> <p>1.1.3. Предмет и объект МОИ.</p> <p>1.2.1. Главная цель методики.</p> <p>1.2.2. Задачи методики.</p> <p>1.3.1. Чем обусловлены факторы обучения?</p> <p>1.3.2. С чем связаны факторы обучения истории?</p> <p>1.3.3. Перечислите основные факторы современного обучения истории.</p> <p>1.3.4. Докажите, что факторы обучения проявляются в системе.</p> <p>1.3.5. В чем проявляется действие системы факторов?</p> <p>1.4.1. В чем проявляется связь с педагогикой?</p> <p>1.4.2. Какова роль психологии в МОИ?</p> <p>1.4.3. Функции исторических наук для МОИ.</p> <p>1.5.1. Перечислите методы научного (методического) исследования и охарактеризуйте их сущность.</p> <p>1.5.2. Виды методических исследований.</p>

		1.5.3. Как формируется гипотеза исследования и какова ее роль? 1.5.4. Виды эксперимента. Условия их разработки и реализации. Итоги эксперимента.
--	--	--

Для того, чтобы освоить повышенный уровень, соответствующий отметке «хорошо», вопросы по указанным дидактическим единицам расширяются, углубляются и усложняются. Студент, освоивший базовый уровень допускается к выполнению теста повышенного уровня. Тест содержит наряду с вопросами закрытого характера задания открытого типа. Вот как будет выглядеть тест повышенного уровня.

**Тест проверки академических знаний студентов
по теме «Методика обучения истории как педагогическая наука»
(повышенный уровень)**

1. В переводе с греческого слово «методика» означает:

1. путь исследования; 2. обучение; 3. научение; 4. способ познания; 5. дидактика.

2. Методика учебного предмета – это:

1. частная дидактика; 2. педагогика; 3. часть педагогики; 4. теория обучения определенному учебному предмету; 5. психодидактика.

3. Методика обучения истории – это:

1. научная педагогическая дисциплина, исследующая процесс преподавания истории и обучения учащихся;
2. научная дисциплина, разрабатывающая вопросы содержания, организации и методов преподавания истории в школе в соответствии с возрастными особенностями учащихся, руководствуясь общими задачами воспитания;
3. наука, которая разрабатывает систему обучения;
4. это педагогическая наука о задачах, содержании и методах обучения истории. Она изучает и исследует процесс обучения в целях его эффективности и качества;
5. Методика рассматривает вопрос о том, как надо преподавать историю.

4. В начале XX в. методист К.А. Иванов относил к назначению методики:

1. выявление, описание и оценку способов обучения;
2. изучение практики преподавания;
3. усовершенствование практики преподавания;
4. дать ответ на вопрос: что изучать?
5. сформировать основы знаний об историческом процессе.

5. Закончите фразу: Н.В. Андреевская в 1947 г. в своей книге справедливо заметила: «Методика преподавания любой дисциплины создается...

6. Закончите фразу: Ф.П. Коровкин считал, что МПИ призвана ...

7. Как частную дидактику рассматривали МПИ следующие ученые советского времени:

1. П. С. Лейбенгруб, Ф. П. Коровкин; 2. О. Ю. Стрелова, Е. Е. Вяземский;
3. А. И. Стражев, А. А. Вагин; 4. П. В. Гора, М. Т. Студеникин;
5. М. В. Короткова, Н. Г. Дайри.

8. Из перечня представленных целей исторического образования выберите цели, характерные для дореволюционной школы и современной.

Выработать умения применять исторические знания и приемы, аналитически и критически оценивать информацию, анализировать новые источники общественной мысли, аргументировать свою позицию; овладение учащимися основами знаний об историческом пути человечества с древнейших времен до наших дней; формирование ценностных ориентиров и убеждений учащихся на основе идей гуманизма, опыта истории, патриотизма; формирование полноценного исторического сознания учащихся; изучение истории в процессе развития, эволюции общества; развитие способности осмысливать события и явления действительности на основе исторического знания; усвоение демократических ценностей и институтов; воспитание в процессе обучения, формирование гражданских навыков (законопослушного подданного) и основ патриотизма; развитие интереса к истории как к науке и к предмету обучения; формировать человека, интегрированного в современном обществе и нацеленного на его совершенствование; отстаивать право учащихся на свободный выбор мнений и убеждений с учетом разнообразия мировоззренческих подходов, ориентировать их на гуманистические и демократические ценности.

9. Результаты обучения истории измеряются уровнем:

- 1) исторического образования, достигнутым на одном уроке, на многих уроках при изучении темы, раздела, учебного курса, всех курсов истории в 5—11 классах;
- 2) сформированностью научного мировоззрения;
- 3) воспитания учащихся в процессе изучения истории;
- 4) развития познавательных возможностей учащихся;
- 5) мерой свободы ученика.

10. Значение методики для студента, школьного учителя истории состоит в том, что она позволяет:

1. конкретизировать цели обучения по классам, курсам, разделам и темам;
2. научить преподавать;
3. отбирать содержание в соответствии с целями и задачами обучения, познавательными возможностями учащихся;
4. соотносить содержание обучения с применяемыми приемами и методами;
5. контролировать учебный процесс.

Для того, чтобы академические знания студента могли быть оценены на «отлично», ему следует выполнить без ошибок первые два уровня тестов, а затем справиться с заданиями заключительного теста высокого уровня

сложности, содержащего вопросы и задания творческого и аналитического характера. Ниже предлагается пример теста высокого уровня сложности.

Тест высокого уровня сложности для проверки академических знаний студентов по теме «Методика обучения истории как педагогическая наука»

1. Текст с ошибками (обнаружить и исправить ошибки):

А.И. Стражев был сторонником такой методики, которая была бы на уровне современной исторической науки. Он считал, что, опираясь на историю, методика может научно разрабатывать вопросы об отборе и освещении фактического и теоретического содержания в школьных курсах. Методист подчеркивал, что в отличие от исторической науки, методика изучает исторический материал с целями педагогическими, т.е. призвана ответить на вопрос - как изучать? для того, чтобы сформировать основы знаний об историческом пути человечества.

2. Кто из ученых-методистов дал следующее определение МПИ?
МПИ - научная дисциплина, разрабатывающая вопросы содержания, организации и методов преподавания истории в школе в соответствии с возрастными особенностями учащихся, руководствуясь общими задачами воспитания.

3. Этот ученый более широко представил назначение методики преподавания истории. Он писал: «Перед методикой стоят задачи исследования закономерностей процесса обучения истории с целью его дальнейшего совершенствования и повышения его эффективности ... Методика призвана разработать критерии отбора содержания, исходя из целей обучения школьников. Опираясь на критерии, она определяет оптимальное содержание и структуру школьных курсов, соотношение фактов и понятий, а также знания о способах действий, формирующихся в процессе обучения...». **Как зовут этого ученого?**

4. Согласны ли Вы с утверждением? Ответ аргументируйте:

1. Предметом МПИ является изучение взаимодействия преподавания и учения в обучении истории.

2. Объектом исследования МПИ является педагогический процесс.

5. Дать развернутый ответ на поставленный вопрос: Среди западных ученых – методистов весьма распространено мнение о методике как дидактике истории. Одним из авторов, попытавшихся осмыслить данную проблему, является проф. Билефельдского ун-та Йоахим Рольфес (Германия). Он предлагает придерживаться в определении дидактики истории трех аспектов, рассматривая ее как науку об обучении истории, как разновидность исторической науки и как науку об историческом сознании. Согласны ли Вы с такой постановкой вопроса? Вашу позицию объясните.

6. Кому принадлежат эти высказывания?

1. В одной из своих работ она заметила: «Если ученики при изучении не грызут и не долбят учебный материал, а «впадают в лирику», обнаруживают личное отношение к событиям и людям прошлого, впитывают в себя

его опыт, эмоционально зажигаются, вступая в диалог с прошлым, они обретают духовную высоту». Эта учительница жила в Ленинграде (СПб), вела огромную методическую работу. Была учителем «от Бога».

2. Один из старейших российских методистов дореволюционной школы писал: «В жизни часто приходится встречать плохих учителей и учительниц; появление последних чаще всего объясняется не тем, что они не знают своего предмета, а главным образом тем, что они не умеют в доступной форме передать свои знания другим, так как недостаточно знакомы с методическими основами сообщения исторического материала учащимся и вообще не вполне овладели методикой предмета».

7.Методика в лицах. Прочитайте тексты (биографические справки) и установите о ком из ученых-методистов идет речь:

1. Более полувека отдал делу просвещения. Трудовую деятельность начал в Кемерово в 1937 г. С 1958 г. и в течение 30 лет заведовал кафедрой методики преподавания истории, обществознания и права МГПИ. 27 его аспирантов защитили кандидатские диссертации. Опубликовал почти 80 научных работ. Его обобщающий труд: «Повышение эффективности обучения истории в средней школе».

2. Свыше двадцати лет преподавал историю в школе. 35 лет был старшим научным сотрудником НИИ содержания и методов обучения АПН СССР. Опубликовал более 150 научных работ. Созданный им учебник по истории Древнего мира выдержал более 20 изданий.

3.Первым среди методистов – историков стал разрабатывать вопросы проблемного обучения, стоял у истоков разработки теории урока истории, ввел в употребление понятие «объекты прочного усвоения».

8. Перечислите виды методических исследований.

9.По какой схеме формулируется гипотеза методического исследования?

10.Сформулируйте условия проведения формирующего эксперимента.

Представленные диагностики в форме тестов позволяют реализовать в проверке академических знаний студентов уровневый подход. Управление процессом академической подготовки предполагает обсуждение и анализ результатов диагностики. Анализ позволяет: конкретизировать цели; дифференцированно подойти к каждому студенту; скорректировать содержание; выбрать набор заданий для самостоятельной работы; спрогнозировать результаты. Получаемая с помощью мониторинга информация является исходной для принятия адекватных положению дел педагогических и управленческих решений. Учет результатов мониторинговых исследований, проводимых ежегодно, позволит своевременно вскрывать проблемы, негативные факты и упущения в преподавании и изучении студентами важнейшей дисциплины в их профессиональной подготовке, прогнозировать результа-

ты, разрабатывать и осуществлять меры по совершенствованию процесса изучения теории и методики обучения истории и обществознанию.

1. Горб В.Г. Теоретические основы мониторинга образовательной деятельности // Педагогика. 2003. № 5. С. 10-14.
2. Там же. С. 12-13.
3. См. об этом более подробно: Качалова Л.П. Мониторинг процесса интеграции психолого-педагогических знаний студентов // Педагогика. 2000. № 9. С. 60-65.

**Антончик Н.М.
(Екатеринбург)**

Некоторые философские аспекты проблемы ценностных ориентаций

Проблема ценностных ориентаций является в наши дни одной из актуальных и тем самым привлекает к себе внимание различных ученых. Существует большое количество определений понятия «ценность», в которых рассматривается один или несколько аспектов «ценности», исходя из той или иной цели исследования.

Аксиология - философское учение о природе ценностей, их месте в реальности, структуре ценностного мира, их связи, обусловленности социальными и культурными факторами, структурой личности. В ходе исторического процесса можно заметить такую тенденцию; проблема ценностей всегда актуализировалась, ее постановка обострялась, приобретала широкое социальное и нравственное значение в сложные, переломные моменты, когда прежние традиции и устои теряли свою актуальность и значимость, и тогда начиналась их замена новыми идеалами и целями.

Возведение понятия «ценность» в ранг философской категории принято связывать с философией Германа Лотце. «Ценностные определения» относятся к тому, что быть должно, то есть к миру должного, к миру «идей полноценного, святого, доброго и прекрасного». Для дальнейшей разработки ценности было важно понятие «значимость». Данное понятие было введено у Лотце как особое объективно-идеальное бытие. Если термин «философия ценности» возник в XIX столетии, то термин «аксиология» появился в начале XX века. В 1902 году он был применен французским философом П. Лапи, а в 1908 году - Э.Гартманом. Однако целостное учение о ценности сложилось не только как «философия ценности», но и как понимание «общезначащих ценностей» в качестве основного предмета самой философии в Баденской школе неокантианства. По мнению ее основателя В. Виндельбанда, философия может существовать «лишь как учение об общезначащих ценностях». По его мнению, задача философии - постигать «общезначащие

ценности», «которые образуют общий план всех функций культуры и основу всякого отдельного осуществления ценности. Но и эти ценности она будет описывать и объяснять лишь с той целью, чтобы отдать отчет в их значении: она рассматривает их не только как факты, но и как нормы».

Ценности - это обобщенные цели и средства их достижения, выполняющие роль фундаментальных норм. Они обеспечивают интеграцию общества, помогая индивидам осуществлять социально одобряемый выбор своего поведения в жизненнозначимых ситуациях. Система ценностей образует внутренний стержень культуры, духовную квинтэссенцию потребностей и интересов индивидов и социальных общностей (8, 74). Генезис слова «ценность» показывает, что в нем соединились три значения: характеристика внешних свойств вещей и предметов, выступающих как объект ценностного отношения, психологические качества человека, являющиеся субъектом этого отношения; отношения между людьми, их общение, благодаря которому ценности обретают общезначимость. Необходимо подчеркнуть, что ценности не первичны, «... они производны от соотношения мира и человека, выражая то, что в мире, включая и то, что человек создает в процессе истории значимо для человека» (9, 365). Причем эта значимость имеет в ценности нравственный характер, поскольку выражает такое отношение к предметной действительности, которое основано на добре и зле. М.С. Бургин и В.И. Кузнецов определяют ценность объекта как значение его свойства в отношении к некоторой системе (2, 113). Суть понятия ценность одна: ценностью объявляется предмет некоторого интереса, желания, стремления и т.п., т.е. объект, значимый для человека или группы лиц. Позитивная ценность (добро) - это соответствие объекта мысли о нем (5, 36). Г.П. Выжлецов рассматривает ценность как межсубъектное отношение, а М.С. Каган говорит о существовании ценностного отношения в системе объектно-субъектных, отношений как выявления значения объекта для субъекта (3, 56; 6, 66-67). Н.И. Лапнин характеризует ценности как а) обобщенные представления людей о целях и нормах своего поведения; б) выполняющие роль фундаментальных норм; в) выражающие смыслы культуры; г) влияющие на интересы и мотивы действия людей; д) имеющие основания в индивиде и обществе. Таким образом, можно сделать вывод, что многие ученые связывают ценности с человеком, с субъектом, что ценностей вне человека и общества нет, и вне отношения к человеку предметы сами по себе ценностной классификации не подлежат.

Появление понятия «ценностная ориентация» было положено разработкой теории ценностей в 60-х годах, а еще раньше, в 50-х годах, разработкой в психологической литературе теории мотивации. С.А. Рубинштейн говорил о необходимости понятия, обозначающего устойчивое отношение личности к различного рода внешним ситуациям, в основном однородным. Так как мотивы в психологии понимаются как устойчивые временные состояния, представляющие собой реакцию человека именно на конкретную жизненную ситуацию, то надделение мотива качеством устойчивости и спо-

способностью к обобщению позволило говорить о новых моментах в содержании этого понятия (9, 208). Ценностные ориентации рассматриваются как «важнейшие элементы структуры личности», закрепленные жизненным опытом индивида, всей совокупностью его переживаний и ограничивающие значимое, существенное для данного индивида от незначимого, несущественного (9, 210). Важно подчеркнуть, что ценностные ориентации относятся к числу таких общенаучных понятий, гносеологическое значение которых особенно велико для педагогики. По мнению социологов, включение ценностных ориентации в структуру личности позволяет уловить наиболее общие социальные детерминанты мотивации поведения, истоки которой следует искать в социально - экономической природе общества, его морали, идеологии, культуре, в которой формировалась социальная индивидуальность (В.А. Ядов). В работе Б.Г. Ананьева «Человек как предмет познания» ценностные ориентации характеризуются как направленность личности на те или иные ценности: связь с миром человеческих ценностей и принадлежность не просто к сознанию, а к поведению личности, их практически действенный характер (1, 53). Человек, наполняя смыслом окружающий его мир, осваивая, распредмечивая его, всякий раз придает ему новое, ценностно-смысловое измерение. В связи с тем, что ценностные ориентации являются компонентом не только сознания, но и поведения, избирательность отнюдь не ограничивается рациональным предпочтением или выбором той или иной ценности. Она должна стать достоянием духовной жизни индивида, превратиться в его убеждения. Ценностные ориентации человека динамичны: они видоизменяются с возрастом, по мере накопления опыта, получения образования и т.д. По словам С.Л.Рубинштейна «история становления личности может быть понята как история актуализации одних ценностей и ниспровержения других» (9, 370).

Иерархическая пирамида наивысших ценностей венчается «человеком», он цель и мера всех вещей. Человек, наполняя смыслом окружающий его мир, осваивая, распредмечивая его, всякий раз придает ему новое, ценностно-смысловое измерение, всякий раз как бы заново порождает его и тем самым порождает себя, обретая себя в этом человеческом мире. Ценностные отношения к жизни интегрируют в себе следующие характеристики: признание права на жизнь каждого человека; восприятие жизни во всех ее разновидностях, формах; содействие жизни по мере сил и способностей; осмысленная жизненная позиция. Осознавая жизнь, человек одновременно выдвигает требования к ней, они отражены в таких категориях как «счастье», «свобода», «справедливость», «совесть» и т.д.

Анализ философской, социально-психологической литературы дает основание рассматривать ценностные ориентации как систему эталонов, ценностных представлений, стремлений, целей, интересов и других психических реальностей, отражающих направленность сознания и деятельности. Ценности выступают одним из оснований ценностных ориентации личности. Ценностные ориентации имеют устойчивый, инвариативный характер, обес-

печивая определенную смысложизненную позицию личности. Ценностные ориентации всегда альтернативны. Если человек сориентирован на добро в душе и поведении, то тем самым он исключает из своих ценностных ориентации зло. Ценностные ориентации характеризуют, с одной стороны, связь человека с его жизнью в обществе, его потребности и интересы, а с другой стороны, с жизнью человека в культуре, его стратегические цели, идеалы, смыслы жизни. Это значит, что они характеризуют индивидуальное духовно-культурное бытие сущности человека.

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. Л., 1969.
2. Бургин М.С. Аксиологические аспекты научных теорий. Киев, 1991.
3. Выжлецов В.П. Аксиология культуры. СПб., 1996.
4. Здравомыслов А.Г., Ядов В.А. Отношение к труду и ценностные ориентации личности. // Социология в СССР. С., Т.2. 1996.
5. Ивин А. А. Ценности и понимание // Вопросы философии. № 8. 1987.
6. Каган М.С. Философская теория ценностей. СПб., 1997.
7. Казакина М.Г. Ценностные ориентации школьников и их формирование в коллективе. Л., 1989.
8. Лапин Н.Г. Модернизация базовых ценностей россиян. // Социс. № 5. 1996.
9. Рубинштейн С.А. Проблемы общей психологии. М., 1973.

**Бадретдинова М.М.
(Оренбург)**

О формах контрольно-оценочной деятельности преподавателя методики обучения истории педагогического вуза

В курсе «Теория и методика обучения истории» главной целью является подготовка студентов к преподаванию предметов историко-обществоведческого цикла. Направления контрольно-оценочной деятельности определяются основными разделами программы курса. При оценивании необходимо учитывать уровень самостоятельной работы студентов с методической литературой: владение информацией об освещенности рассматриваемого вопроса в отечественной методической литературе, умение анализировать и сравнивать подходы, принципы, концепции, обобщать изученный материал, делать и аргументировать свои выводы.

Основным критерием контрольно-оценочной деятельности преподавателя педагогического вуза должна стать подготовленность студента к практической деятельности. Это выражается в умении применять полученные знания на практике, способности составить конспект урока и провести аудиторный урок по выбранной теме.

В условиях аудиторных занятий такая работа проводится на каждом семинаре. В качестве вопросов, имеющих практическую направленность и требующих иллюстрации на конкретных примерах, можно назвать следующие:

- роль методики обучения истории в преподавании предмета;
- анализ современного стандарта, программ и учебников по истории;
- характеристика основных структурных компонентов программ по истории;
- содержание и последовательность подготовки к преподаванию истории;
- условия реализации цели и задач урока и другие аналогичные вопросы.

Следующим шагом по выработке практических умений студентов является система заданий по закреплению теоретических знаний. Так, на семинарском занятии по теме «Создание исторических представлений у школьников на уроках» после рассмотрения вопросов «Роль представлений в процессе преподавания истории», «Место исторических представлений в системе исторических знаний школьников», «Виды исторических представлений», «Требования к создаваемым историческим представлениям» и «Пути и средства создания представлений» студентам предлагается задание: при помощи школьного учебника подготовить фрагмент урока по выбранной теме одного из школьных курсов истории по проблеме:

- создание представления: а) об историческом факте;
б) об историческом времени;
в) об историческом пространстве.

По теме «Методы и методические приемы преподавания истории. Устный метод» после рассмотрения теоретических аспектов предлагается вопрос «Разработка методики изучения нового материала на примере выбранной темы» и к нему два практических задания:

- 1) составление с учащимися плана устного изложения учебного материала;
- 2) организация познавательной деятельности учащихся в ходе изучения нового материала (ролевая игра).

При оценке выполнения этих заданий устанавливается стиль общения «учителя» - студента с учащимися, оправданность выбора приемов, методов и форм работы.

Семинарское занятие по теме «Урок истории. Целевые установки урока» включает в себя фактически лишь один (первый из нижеперечисленных) теоретический вопрос и три практических:

- 1) Урок – основная форма организации учебного процесса в школе. Целенаправленность урока истории.
- 2) Формулирование общей цели урока.
- 3) Образовательные, воспитательные и развивающие задачи урока.
- 4) Формулирование триединой задачи урока.

Таким образом, первый вопрос требует изучения педагогической и методической литературы, сопоставления взглядов, определения понятий и терминов, а остальные нацеливают на самостоятельную творческую работу со школьными учебниками и дополнительной литературой. При этом

представляется целесообразным обращение к разработкам уроков в приложении к газете «Первое сентября» - газете «История», в журнале «Преподавание истории в школе» и т.п., с целью организовать анализ и оценку формулировок цели и задач урока с точки зрения их соответствия содержанию учебного материала и с точки зрения педагогических и методических указаний.

В курсе методики обучения истории студенты должны освоить разработку документов, которыми руководствуется школьный учитель. Это перспективный календарно-тематический план и план-конспект урока. Для выработки у студентов умений и навыков планирования предусматриваются лабораторные занятия по составлению этих планов по выбранным разделам и темам одного из курсов истории.

При составлении перспективного плана преподаватель оценивает умение осуществлять отбор учебного материала и разнообразных средств обучения, выделять основные понятия и даты, определять ведущую идею темы, формулировать ее, определять межпредметные и внутрипредметные связи, увязывать работу на уроке с содержанием домашнего задания.

Конспект урока, составляемый студентами, должен быть подробным. Форма написания конспекта в основном традиционная, рекомендуемая современными пособиями. Задача вузовского преподавателя – обеспечить соответствующий задачам современной школы уровень умения организовать заинтересованную работу класса в течение всего урока. При оценке выбранного типа и формы урока учитываются как соответствие формы содержанию учебного материала, так и аргументация студентами своего выбора. При оценке сформулированных вопросов и заданий обращается внимание на следующие их качества: характер вопросов и заданий (дифференцированный, разноуровневый, личностно ориентированный...), направленность на проверку и знаний, и умений школьников, мировоззренческая ориентированность.

Обобщением контрольно-оценочной деятельности преподавателя вуза может служить тестирование студентов. Разработанные нами тесты включают вопросы по одиннадцати темам. Вопросы разноплановы, среди них есть и так называемые открытые, и закрытые. Например, по теме «Методы изучения истории» тест №8 звучит так:

Раскрытие исторического материала, постигаемого путем мышления – внутренней сущности явлений, причинно-следственных связей, оценок, законов общественного развития:

- а) описание;
- б) объяснение;
- в) сюжетный рассказ.

Тесты предполагают и индуктивный, и дедуктивный способы деятельности. По теме «Цели и задачи урока истории» первые три теста предлагают выбор правильного ответа из трех предложенных на вопросы:

- относится к образовательным задачам;
- относится к развивающим задачам;

- относится к воспитательным задачам.

Следующее задание: «К какой части триединой задачи урока относится следующая работа», - включает 17 тестов, в которых студенты определяют, к какой задаче (образовательной, развивающей или воспитательной) относятся:

- локализация фактов во времени и в пространстве;
- ознакомление с культурными памятниками прошлого;
- развитие эстетических вкусов и взглядов учащихся;
- формирование исторических понятий;
- воспитание терпимости к инакомыслию, уважения чужих взглядов и убеждений и др.

Темы «Проверка и оценка результатов обучения», «Краеведение в преподавании истории» и «Обобщающий тест» включают задания, в которых надо установить соответствие, например:

- вида беседы и цели беседы (предложены шесть видов беседы)
- формы опроса и содержания вопросов (шесть вопросов для организации фронтальной и индивидуальной беседы).

Отмеченные формы контрольно-оценочной деятельности являются частью общей системы работы вузовского преподавателя методики, включающей, помимо аудиторных занятий, различные формы связи студентов со школами, с учителями истории.

**Баженова Н.Н.
(Екатеринбург)**

Самостоятельная работа студентов как составная часть образовательного процесса во внеаудиторное время

Самостоятельная работа студентов всегда играла важную роль в подготовке специалистов, но особенно она возросла в постсоветское время, став основой обучения в ВУЗе. Это вызвано рядом обстоятельств.

1. Меняется парадигма высшего образования. А.М. Новиков совершенно справедливо отмечает, что профессиональное образование выступает для отдельного человека в двух ипостасях: во-первых, как средство самореализации, самовыражения и самоутверждения личности, а во-вторых, как средство устойчивости, социальной самозащиты человека в условиях рыночной экономики, как собственность, капитал, которым он распоряжается или будет распоряжаться как субъект на рынке труда (1). Поэтому дипломированный специалист и после окончания ВУЗа будет иметь стимул расширять свой кругозор и профессиональные знания. Задача же ВУЗа не только дать студенту знания, умения, навыки, содействовать формированию его

мировоззрения, но и научить учиться. Особенно это важно учитывать при подготовке будущих педагогов.

2. Непрерывное реформирование системы высшего образования ставит перед ней новые проблемы, которые требуют безотлагательного разрешения. В частности, в освоении профессиональных программ сокращено количество аудиторных занятий и увеличена доля самостоятельной работы студентов. Их соотношение сегодня составляет пятьдесят процентов на пятьдесят процентов. Соответственно возросло количество часов, отведенных для контроля за самостоятельной работой студентов. Задача преподавателя – максимально эффективно организовать эту работу.

3. Изменились материальные условия жизни студентов. В связи с сокращением стипендиального фонда и его мизерным размером, коммерциализацией обучения растет число студентов дневной формы обучения, вынужденных работать, чтобы поддерживать минимальный уровень жизни. Это привело к тому, что определенная часть студентов переходит на индивидуальный график учебы, предполагающий увеличение доли самостоятельной работы.

Поэтому, учитывая вышеизложенное, преподаватель ВУЗа при модернизации самостоятельной работы студентов должен соблюдать принцип адаптации к особенностям студента содержания, методов, форм обучения и максимальной ориентации его на самостоятельную работу, что позволит более целенаправленно развиваться индивидуальным особенностям каждого студента, побуждать их к саморазвитию, содействовать формированию у будущих педагогов потребности в постоянном самосовершенствовании (2).

В целом комплексе используемых методов, методических средств, соответствующих целям и задачам обучения, особенностям содержания предмета, максимально возможному проявлению личностного начала в учебном процессе, можно выделить ряд основных групп: 1) методы, обеспечивающие обновление, расширение и углубление теоретических знаний студентов; 2) методы, обеспечивающие самовыражение личности студента, формирующие у него потребности в самообразовании; 3) методы, обеспечивающие развитие профессиональных качеств будущих специалистов, в данном случае, - педагогов; 4) методы, связанные со способностью к быстрому и результативному принятию решения; 5) различные аналитические методы, позволяющие использовать теоретические знания в качестве методической основы для оценки и использования конкретной ситуации и др.

Варьирование этих методов создает ориентиры для методического поиска преподавателей. На кафедре истории России исторического факультета УрГПУ накоплен довольно богатый методический материал, в том числе и по организации и контролю за самостоятельной работой студентов. В качестве примера можно привести ее планирование, организацию и контроль по курсу «История России второй половины XIX в.».

По учебному плану, для контроля за самостоятельной работой студентов по нижеперечисленным темам отведено 10 часов. При всем желании преподаватель в эти временные рамки не укладывается, поэтому, в основном, эта работа выполняется за счет личного времени педагога.

Таблица

Наименование темы	Кол-во часов	Формы, виды организации внеаудиторной самостоятельной работы студентов	Формы контроля
Тема 1. Либеральные реформы 1860-1870-х гг.	10	Составление схемы – конспекта «Реформы и контрреформы в России во второй половине XIX в.». Подготовка докладов и сообщений по проблемам историографии, о жизни и деятельности выдающихся реформаторов и государственных деятелей.	Письменная работа - схема – конспекта. Тестирование на каждом практическом занятии (15 мин.). Проверка конспектов к семинарским занятиям (выборочно).
Тема 2. Внутренняя политика царизма в 1890-х гг. «Контрреформы».	6	Подготовка к практическим занятиям, которые проходят как в форме семинара, так и лабораторной работы.	Собеседование с отдельными студентами по содержанию реформ и рекомендуемой литературе.
Тема 3. Развитие капитализма в пореформенное время.	8	Подготовка к коллоквиуму. Оформление контурной карты «Экономическое развитие России во второй половине XIX в.». Составление схем, таблиц, диаграмм, графиков, отражающих экономические процессы в стране.	Коллоквиум проводится малыми группами (6-7 человек). Оценку получает каждый студент, также и за письменную работу (карты, схемы, графики и т. д.)

Тема 4. Политическая мысль и общественные движения в России в 1860-е – начале 1890-х гг.	12	Подготовка к итоговому тестированию по всей теме. Подбор материала и оформление эссе на одного из политических и общественных деятелей этого периода. Подготовка к практическому занятию, проводимому в форме деловой игры малыми группами. Тестирование может быть отменено, если практическое занятие проводится в форме академбоя.	Тестирование (15 мин.). Эссе. Деловая игра. Оценивается работа каждого студента.
Тема 5. Внешняя политика пореформенной России (1860-1890-е гг.).	6	Оформление контурных карт «Русско – турецкая война 1877-1878 гг.» и «Внешняя политика России во второй половине XIX в.». Подготовка к итоговому тестированию по теме.	Тестирование (1 час). Контурные карты. Оценивается работа каждого студента.
Тема 6. Культура и быт России во второй половине XIX в.	8	Подготовка к конференции. Работа над докладами и сообщениями по теме. Подбор наглядных материалов. Составление библиографии по теме доклада.	Практическое занятие (4 часа) в форме конференции. Библиография по теме доклада. Оценивается работа каждого студента.

Таким образом, тщательно организованная самостоятельная работа студентов позволяет не только интересно провести аудиторные занятия, привлечь к обсуждению вопросов как можно больше студентов, глубоко и всесторонне осмыслить, раскрыть содержание предложенных вопросов, но и – самое главное – сформировать у студентов устойчивый интерес к предмету, осознавать ценность приобретенных знаний, выработать стремление и умение самостоятельно добывать их.

Однако следует помнить, что: а) формы и методы не могут быть самоцелью, они подчинены освоению содержания и развитию самостоятельности мышления, творческих возможностей студентов; б) необходимо комплексное использование методов и форм, умелое их сочетание; в) моделирование содержания самостоятельной работы студентов требует от работника высшей школы достаточно высокого уровня психолого-педагогической и методической подготовленности, больших умственных и физических, вре-

менных затрат, что может быть компенсировано в наше время только благодарностью выпускников за полученные знания, умения, навыки.

1. Новиков А.М. Профессиональное образование в России. М., 1997. С. 45.
2. Лис Н.А. Личностно – деятельная модель содержания самостоятельной работы студентов в педагогическом ВУЗе // Парадигмы исторического образования в контексте социального развития. Седьмые всероссийские историко – педагогические чтения. Часть 2. Екатеринбург. 2003. С. 346.

**Блохин В.С.
(Екатеринбург)**

Курс истории Нового времени в современных школьных учебниках

Современное общество является свидетелем процесса возобновления развития России в общеевропейском мировом русле, что сопровождается утверждением либерализма, рыночной экономики, демократии, гражданского общества, - ценностей, сформировавшихся на Западе в период Нового времени (1). Если, наряду с данным обстоятельством учитывать важность понимания мира как единого целого и понимания места Новой истории в развитии человечества в целом, то мы получим ключевые мотивы актуальности изучения курса Новой истории в общеобразовательной школе.

В условиях ситуации «полифоничности» учебников по Новой истории для общеобразовательной школы, имеющихся в настоящее время, проведем краткий анализ некоторых из них, который бы показал разнообразие подходов авторов к данному курсу. В качестве объекта анализа мы выбрали пять учебников для 8 класса, охватывающих второй период Новой истории, включенных в федеральный перечень учебных изданий на 2004 – 2005 гг. и наиболее часто используемых в общеобразовательных школах.

Учебник Е. Н. Захаровой охватывает материал, освещающий столетнюю эпоху от Венского конгресса (1814 – 1815) до начала Первой мировой войны (1914) (2). В основе учебника лежит современная концепция школьного исторического образования, цель которого заключается в формировании исторического сознания учащихся, в котором присутствует единство полноценных знаний и образных представлений о прошлом. Автор в равной степени затрагивает вопросы, связанные с экономическим и политическим развитием зарубежных стран, внешнеполитической и международной динамикой, идейно-политическими и культурными процессами, происходившими в странах Запада и Востока в XIX столетии. Книга содержит богатый фактический и иллюстративный материал, что облегчает учащимся работу с учебником. Для удобства работы учителю и учащимся автор пред-

лагает схемы, таблицы, которые систематизируют, упорядочивают материал. Например, схема ограниченной монархии (конституционной и парламентской) (с. 14), динамика политического развития Франции в 1815 – 1830 гг. (с. 77). Обстоятельный методический аппарат, разнообразные и разноуровневые задания позволяют учителю организовать самостоятельную работу школьников как на уроке, так и дома.

Учебник, написанный коллективом авторов А. Я. Юдовской, П. А. Барановым и Л. М. Ванюшкиной, в определенной степени наследует материал учебника по новой истории, подготовленного еще в начале 1990-х гг. А. Я. Юдовской совместно с В. О. Пунским (3).

Материал в учебнике расположен и интерпретирован вполне традиционно: основное внимание уделено экономическому и политическому развитию стран Запада и Востока во второй период Нового времени, включающий XIX век и начало XX столетия, в т. ч. Первую мировую войну. В то же время учебник написан с учетом новых концепций и основан на цивилизационных принципах. Историческое развитие отдельных стран рассматривается как единый процесс. Методический аппарат по сравнению с прошлыми изданиями данных авторов усовершенствован: вопросы отличаются различной степенью сложности, помогают учащимся глубже проникнуть в сущность изучаемой темы, вопроса, проблематики. С другой стороны, представляется, что некоторые вопросы слишком трудны, могут быть непонятны восьмикласснику, да и сам материал по истории зарубежных стран XIX в. оказывается сложен для усвоения (например, параграф 10 – 11, посвященный революциям 1848 – 1849 гг. в Европе; параграф 16 «Франция: Третья республика»). В учебнике отсутствуют схемы или наглядные таблицы, которые могли бы облегчить школьникам процесс изучения материала в классе и помочь при подготовке к уроку дома, при выполнении домашнего задания.

Несомненным достоинством учебника С. Н. Бурина является то, что в учебнике учтены последние достижения русской и зарубежной исторической науки (4). Развитие стран Европы, Америки, Азии и Африки в 1815 – 1918 гг. представлено как единый цивилизационный процесс. На основании этого данный учебник выглядит несколько сложнее по сравнению с учебниками новой истории второго периода, написанными другими авторами. Условность видится прежде всего в изложении материала и отборе фактов для изучения. В то же время погружение школьника в широкий исторический контекст способствует повышению мотивации ученика, может содействовать стремлению к углубленному изучению истории. Учитель может преодолеть эту сложность, используя метод доступного изложения, объяснения материала. Предложенные автором познавательные задания способствуют превращению процесса обучения в диалоговый, коммуникативный процесс.

В учебнике, написанном тем же автором вместе с В.А. Ведюшкиным, удачно освещены вопросы политического и дипломатического развития, экономики и культуры второго периода Нового времени (5). Перед взо-

рами восьмиклассников история предстает как единый, взаимосвязанный процесс, для которого, наряду с великими открытиями, войнами, социальными преобразованиями и революционными движениями была характерна и повседневная жизнь с ее тревогами и заботами, надеждами и радостями (см. например, параграф 12 «Борьба за объединение Италии», параграф 27 «Мир человека индустриальной цивилизации»). Учебник написан понятным языком, содержание исторического материала вполне доступно учащимся 8 класса. Для повышения интереса к предмету и к изучаемым на уроках проблемам авторы используют красочное оформление. Вопросы и задания после параграфов носят познавательный, творческий характер. Вопросы нацелены главным образом на проверку степени усвоения материала (репродуктивный уровень), а задания содержат выдержки из документов, высказывания, проблемные вопросы. Например, после параграфа 15 «Гражданская война в США» задания предлагают учащимся подумать над тремя высказываниями, авторами которых являются Дж. Браун - предводитель восстания, писательница М. Митчелл (цитата из романа «Унесенные ветром») и вице-президент рабовладельческой Конфедерации А. Стефенс.

В заключение особо отметим учебник А. В. Ревякина, который является частью нового комплекта учебников, подготовленных совместно с Институтом всеобщей истории Российской академии наук и выпускаемых под редакцией директора института, известного ученого-историка, академика РАН А. О. Чубарьяна (6). В основу учебника, как и в основу других учебников этой линии, положены последние научные достижения и сравнительно-исторический подход. Историческое развитие отдельных стран рассматривается как единый процесс. Освещены главные направления социально-экономического и общественно-политического развития стран Европы, Азии, Америки и Африки. Большое внимание уделено вопросам культуры и быта. Даны портреты крупнейших исторических деятелей (например, Ш-М. Талейрана (с. 31), У. Гладстона (с. 204), Р. Кобдена (с. 75 и др.)). Примечательно, что в учебнике автор вводит такие исторические фигуры как П. Шафарик, Ф. Палацкий (с. 101), римский папа Пий IX (с. 169), Л. Каравелов (с. 282) – речь о них, как правило, не идет в обычных учебниках, где присутствуют только «хрестоматийные» личности. В конце учебника приведена хронологическая цепочка основных событий зарубежной истории XIX столетия, описаны основные итоги XIX века (своеобразное резюме курса), предлагается словарь терминов и понятий, дан список произведений художественной литературы, отражающих события зарубежной истории XIX столетия (по главам учебника). Безусловно, что за счет названных выше достоинств данный учебник имеет большое преимущество перед другими учебниками при изучении и при выборе его учителями для преподавания Новой истории в 8 классе.

1. Грибов В. С. Как изучать в школе историю нового времени // Открытая школа. 2003. № 5. С. 43.

2. Захарова Е. Н. Новая история: Мир в XIX – начале XX века. 8 кл.: Учеб. для общеобразоват. учреждений. М., 2002. С. 248.
3. Юдовская А. Я. и др. Новая история, 1800 – 1918: Учеб. для 8 кл. общеобразоват. учреждений / А. Я. Юдовская, П. А. Баранов, Л. М. Ванюшкина. М., 1998. С. 304.
4. Бурин С. Н. Новая история. 1815 – 1918: Учеб. для 8 кл. общеобразоват. учеб. заведений. М., 2000. С.320.
5. Ведошкин В. А., Бурин С. Н. Новая история зарубежных стран. В 2 ч. Ч. II: Конец XVIII – начало XX века: Учеб. для 8 кл. общеобразоват. учеб. заведений. М., 2000. С.304.
6. Ревякин А. В. Новая история, 1800 – 1900: Учеб. для 8 кл. общеобразоват. учреждений. М., 2003. С.334.

Захожая Т.М.
(Сургут)

Профессиональная подготовка учителей истории в 1940-50 гг.
(на примере Барнаульского государственного педагогического института)

Вопросы развития высшего педагогического образования в СССР являлись предметом исследования и в советской и в современной исторической науке. Отмечаются как общие труды историков и государственных чиновников (1), так и исследования по истории, общим и частным вопросам подготовки педагогических кадров в СССР и по регионам (2). Отдельным вопросом истории педагогического образования в СССР является его методическая составляющая (система занятий, формы организации учебного процесса, методы обучения), которая практически не анализировалась историками. Отдельные вопросы профессиональной подготовки учителей систематично начинают освещаться в литературе только с конца 1960-х годов и наиболее полно представлены в конце 70 – 80 гг. XX в. (3). Следует отметить, что публикации представляют собой не комплексное изучение процессов в качестве предмета исторического исследования, а рассмотрение отдельных вопросов по актуальным проблемам подготовки специалистов, представленных в сборниках статей и материалах конференций (как правило, после решений очередных съездов и пленумов ЦК КПСС).

Если в настоящее время можно констатировать сложившуюся систему организации учебного процесса в высшей школе, определяемую требованиями ГОС ВПО, традициями преподавания, педагогическими и методическими принципами, то для отдельных периодов, в частности, послевоенного (1940-50-е гг.), можно констатировать, что она только формировалась.

При анализе деятельности исторических факультетов по подготовке учительских кадров в этот период следует учитывать некоторые особенно-

сти деятельности педагогических вузов – степень укомплектованности педагогическими кадрами, неразработанность собственно системы самостоятельной работы студентов, недостаточное методическое обеспечение учебного процесса в целом и т.д.

Для педагогического исторического образования в Западной Сибири послевоенный период (1945 – начало 1950 – х гг.) можно считать первоначальным, так как большинство исторических факультетов, созданных во второй половине 1930-х гг. в педагогических и учительских институтах г. Омска, Новосибирска, Барнаула, в полную силу начали осуществлять учебный процесс только после окончания войны. Именно в этот период и формируются основные принципы организации учебного процесса, формы контроля, методика преподавания и т.д.

В тот период времени в целом еще не сложилась отлаженная система методического обеспечения курсов, не было четко сформулированных требований к знаниям, умениям и навыкам студентов и школьников в виде современных стандартов образования. Первые учебники по проблемам методики обучения истории в школе появились в конце 1940–начале 1950–х гг. (Н.В. Андреевская, В.Н. Бернадский, В.Г. Карцов). В данных методических пособиях высказывалась мысль о формировании у школьников специальных умений – работа с источником, анализ, сопоставление и обобщение фактов, умение написать реферат, доклад и т.д.

Таким образом, курс «Методика преподавания истории» определялся как специфическая метадисциплина, в рамках которой студент должен демонстрировать собственные умения анализировать, делать выводы, работать с источником, представлять доклад, реферат и т.д. Эти профессиональные качества должны были быть сформированы на специальных исторических дисциплинах.

К сожалению, приходится констатировать, что те требования, которые были предъявлены к умениям выпускников в качестве их профессиональных (формирование у школьников определенных умений) не всегда могли быть реализованы в условиях подготовки в педагогических вузах в конце 1940-начале 50–х гг. в ряде вузов Западной Сибири. В качестве примера нестабильности системы профессиональной подготовки в этот период времени можно привести деятельность коллектива исторических кафедр Барнаульского государственного педагогического института.

Кадровое обеспечение БГПИ в первые послевоенные годы было недостаточным. Это отмечалось и в отчетах руководства института, и в докладных записках проверяющих институт органов. В частности, в 1949 г. 72 % преподавателей института в целом имели стаж работы в вузе менее 5 лет, в 1953-54 гг. острепенность преподавательского состава составляла всего 24 % (4). Собственно кафедра истории в течение нескольких лет находилась в нестабильном состоянии - отсутствие заведующих кафедрой, слияние и разделение кафедр, текучесть кадров преподавательского состава: в 1945 г.

штатных сотрудников было 3 (2 кандидата наук), в 1948 г. коллектив изменился, в 1952 г. из первоначального состава преподавателей остался только один (5). Кроме того, например, в 1948-49 гг. заведующий кафедрой вел курс не по кафедре истории, а по кафедре марксизма-ленинизма (6). На заседаниях кафедры практически не обсуждались вопросы методики преподавания дисциплин, не практиковалось взаимопосещение занятий, отмечалась слабая организация самостоятельной работы студентов (7).

Эти внешние и внутренние факторы отрицательно сказывались на учебном процессе – наблюдалась перегрузка преподавателей по курсам, перенос курсов, условность требований к студентам. Особенность преподавательской деятельности в ряде случаев заключалась в освоении содержания, так как большинство преподавателей не имели опыта работы в высшей школе. Как отмечает заведующий кафедрой в годовом отчете за 1951-52 уч. г., при посещении занятий выявились следующие недостатки – преподаватели допускают фактические ошибки, излагают материал учебников, практические занятия не отвечают требованиям вузовского преподавания и т.д. (8). Как достижение в организации обучения в тот период представлялось проведение семинарских занятий по отдельным темам исторических курсов и опыт проведения практических занятий по курсу «История древнего мира» и «История средних веков» в форме текстуального изучения хрестоматийных отрывков первоисточников (9).

И естественно поэтому серьезные замечания государственной комиссии о результатах государственных экзаменов по истории. В 1948 г. председатель комиссии отмечал, что студенты не проявили достаточных способностей делать выводы и обобщения, мало знают историческую литературу и не знакомы с источниками. Экзамены показали, что преподавание истории ведется в некоторой степени оторвано от соответствующих программ в средней школе (10). В 1953-54 гг. по результатам государственных экзаменов по истории СССР показатели качественной успеваемости составили лишь 29 %. Недостатки в ответах студентов свидетельствовали о неумении выделять главное, обобщать, анализировать исторические события и т.д. (11).

Таким образом, отсутствие четко разработанных требований к историческим умениям студентов, слабость собственной методики преподавателей, неразработанность системы организации аудиторной и самостоятельной работы студентов отрицательным образом сказывалась на качестве подготовки специалиста в целом.

1. Украинцев В.В. КПСС – организатор революционных преобразований высшей школы. М., 1963; Паначин Ф.Г. Педагогическое образование в СССР. Важнейшие этапы истории и современное состояние. М., 1975; Елютин В.П. Высшая школа общества развитого социализма. М., 1980; Филиппов Ф.Р. Школа и социальное развитие общества. М., 1990

2. Опыт подготовки педагогических кадров в дореволюционной России и в СССР. М., 1972; Вопросы развития высшей школы в Восточной Сибири. Иркутск, 1979; Очерки истории высшего и среднего специального образования в Сибири (1917 – 1980). Новосибирск, 1986;
3. Например: Активизация учебного процесса в педагогическом вузе. Омск, 1974; Преподавание истории и общественных наук на заочном отделении исторических факультетов. Л., 1974; Общественно-педагогическая работа – необходимое звено в профессиональной подготовке будущего учителя. М., 1974; Актуальные проблемы теории и истории педагогики высшей школы и высшего педагогического образования. Воронеж, 1976; Формирование личности учителя в системе высшего педагогического образования. М., 1981; Профессиональная подготовка учителя в системе высшего педагогического образования. М., 1982; Психологические проблемы формирования социально-активной личности учителя советской школы. М., 1983;
4. Центр хранения архивного фонда Алтайского края (ЦХАФАК). Ф.Р-750. Барнаулский государственный педагогический пединститут. Оп.1.Д.84. Л.33; Оп.5. Д.32.Л.36.
5. ЦХАФАК. Ф.Р-750.Оп.1. Д. 59.Л.6; Д. 75.Л.32; Д.96.Л24.
6. ЦХАФАК. Ф.Р-750.Оп.1. Д. 84.Л.51.
7. ЦХАФАК. Ф.Р-750.Оп.1. Д. 95.Л.105-106.
8. ЦХАФАК. Ф.Р-750.Оп.1. Д. 96.Л.25-26.
9. ЦХАФАК. Ф.Р-750.Оп.1. Д. 66.Л.55-55 об.
10. ЦХАФАК. Ф.Р-750.Оп.5. Д. 6.Л.6.
11. ЦХАФАК. Ф.Р-750.Оп.5. Д. 18.Л.36.

Земцов В.Н.
(Екатеринбург)

Наполеон в Москве: исторический сюжет на фоне локальной истории и микроистории

Тот, кто преподает историю (отечественную или зарубежную – не важно, как не важно и то, преподает он в старших классах средней школы и лицея, на младших курсах гуманитарных или технических факультетов вузов или, наконец, на старших курсах исторических факультетов) не может не обратить внимания на то, как стремительно в последние 10 – 15 лет потускнели и стали вовсе исчезать знания у школьников и студентов не только по исторической географии, но и по географии в целом. Города, моря, реки, горы, а то и континенты оказываются объектами, недоступными для постижения даже в виде их локализации на карте. Ход какого-нибудь сражения или в целом военных действий, ранее не рассматривавшиеся на занятиях в силу их очевидности, на рубеже 1980 – 90-х гг. перестали разбираться по причине, как тогда казалось, «ненужности». Но сегодня преподаватель, желающий обратиться к военно-исторической тематике, просто опасается бессмысленности потраченных усилий.

И все же... Если на минуту отвлечься от чисто школьных и вузовских причин такой ситуации, то невольно увидишь, что убожество «картографических» знаний является лишь отражением того, что происходит в «большой» науке. Вышедшая в ведущем издательстве РОССПЭН в 2004 г. фундаментальная энциклопедия «Отечественная война 1812 года» либо просто воспроизвела устаревшие карты из работ Д.П. Бутурлина и К.Ф. Толя, либо предложила новейшие схемы, выполненные в компьютерной графике, на которых оказались «потерянными» целые дивизии и корпуса! Последние значительные работы по теме 1812 года Л.Л. Ивченко и А.И. Попова вообще оказались без карт и схем!

А между тем, в последние годы каждый второй автор исторического произведения считает своим долгом заявить о готовности вписаться в «постмодернистский поворот» и объявляет о приверженности локальной истории, микроистории, или просто заявляет о междисциплинарном ракурсе своего исследования. Реально же наблюдается, во-первых, стремление подменить кропотливую работу с источниками (без чего немислима ни микроистория, ни локальная история) пересказыванием чужих мыслей и пустым теоретизированием, а, во-вторых, путаница в новомодных терминах и неготовность реально воспользоваться новейшим инструментарием, открывающим историку немалые перспективы.

Попытаемся эти перспективы обозначить на примере важнейшего сюжета отечественной и мировой истории, а именно 36-дневного пребывания Наполеона в Москве. Как ни странно, но в отечественной и зарубежной историографии имеются только две основательные работы, посвященные этой теме. Одна принадлежит перу А.Н. Попова и вышла еще в 1876 г.! Вторая опубликована французской писательницей русского происхождения Д. Оливье в 1964 г. Если А.Н. Попов, прекрасно знавший особенности «допожарной» Москвы, удачно «накладывал» события на географию города 1812 г., то Д. Оливье, пытаясь проникнуть в движения человеческой души участников великой драмы, вместе с тем демонстрировала слабое знакомство со спецификой русской столицы того времени. В сущности, сегодня может идти речь о своеобразном соединении московского «краеведения» с тем, что принято сейчас называть «микроисторией», когда внимание концентрируется на объяснении конкретного поступка конкретного человека в конкретном месте и в конкретное время. Уже главная проблема, волнующая историков, публицистов, писателей и поэтов почти два столетия — а именно, причины и обстоятельства начала московского пожара — может предстать сейчас в новом свете. Подробная локализация местонахождения соединений и частей Великой армии, вступивших в Москву 14 сентября, в соединении с максимально возможной детализацией действий ее чинов и самого Наполеона позволяет понять мотивы действий французов и их главнокомандующего. Наполеон, вопреки всему предшествующему опыту военных действий в России, был уверен, что русские не станут жечь Москву! Несмотря на, казалось

бы, очевидность развития событий 14 и 15-го сентября, а именно, начала больших пожаров, организованных русским командованием и властями, французский император упорно отказывался принимать меры для их предотвращения. Именно это привело к поистине гигантскому размаху московской трагедии. Стоит ли говорить, что такое утверждение мы решились высказать только после кропотливого изучения карт «допожарной» Москвы и карты 1813 г.; совмещения сотен свидетельств солдат-иностранцев, плохо знавших русскую столицу, а значит, и допускавших явные неточности; локализации мест первых пожаров; учета атмосферных явлений (прежде всего, направления и силы ветра); особенностей восприятия отдельными чинами Великой армии русских реалий (на основе учета их предшествующего персонального опыта и особенностей сознания, отразившихся в их дневниках, письмах, мемуарах и пр.); достоверной реконструкции (иногда по часам и минутам) действий французского императора.

Не менее ценный материал дает изучение повседневной жизни чинов наполеоновской армии в Москве. Комплекс различных документов, прежде всего личного происхождения (где вопросам быта и личных ощущений уделено значительное место), позволяет нам нарисовать картины, обычно исчезающие при обращении к «большой истории», а именно – рацион питания, устройство кухонь, освещения, отхожих мест и всего того, что ежедневно определяет настроение человека, его ощущения комфорта или дискомфорта, характер восприятия чужого образа жизни и пр. Стоит ли отмечать, что такого рода «малая история» возможна только при тщательной реконструкции географии города и его развалин в 1812 г. Немалое место в воспроизведении этого исторического «среза» занимает вопрос о реконструкции быта и ощущений самого Наполеона. В этой связи сразу следует определить, что французский император, вопреки утверждениям многих авторов, отнюдь не чувствовал себя в изоляции, будучи якобы «скован партизанами». Он мог достаточно свободно, при желании, расширить районы фуражирования, отправляя войска в Дмитров, Богородск, и даже был готов продвинуть части 3-го армейского корпуса до Владимира. Недавняя реконструкция реальной картины действий партизанских отрядов, осуществленная А.И. Поповым, серьезно меняет наши представления о географии и характере «московской ловушки». Прояснение проблемы об объемах продовольствия, имевшихся в распоряжении Великой армии в Москве также по-новому ставит вопрос о возможности зимовки в русской столице. Картина мероприятий, проводимых по защите Кремля, Новодевичьего монастыря и ряда других объектов не может свидетельствовать о том, что они проводились только ради «введения противника в заблуждение». Тем большую актуальность вновь приобретает вопрос о главных причинах и сроках оставления Наполеоном Москвы.

Немаловажную роль имеет вопрос о мародерстве и других бесчинствах солдат Великой армии в Москве. Не только во французской, но и в отечественной историографии (вплоть до Н.А. Троицкого) бытует тезис о том,

что собственно французские части вели себя в Москве достойно, а вина за все бесчинства лежит чуть ли не исключительно на поляках, баварцах, саксонцах, вюртембергцах, итальянцах и пр. «Микроисторический материал» при совмещении его с «локальной историей» дает более точную картину, которая оказывается весьма отличной от расхожих утверждений, бытующих почти 200 лет в литературе. Речь, в сущности, должна идти не только о национальных особенностях и склонностях к мародерству, насилиям и убийствам, но об общих изменениях в человеческой натуре в условиях войны.

12 октября (н. ст.) 1812 г. в Москве выпал первый снег, который долго не таял. К тому времени подготовка к отступлению Великой армии из Москвы уже шла полным ходом. Большие морозы, как доложили Наполеону на основе изучения календарей за 40 лет, должны были начаться только в первых числах декабря (н. ст.). Таким образом, казалось, что Великая армия имела все возможности идти туда, куда она хочет, и остановиться там, где она пожелает. Почему же все закончилось для нее катастрофой? Убедительный ответ на этот главный вопрос русской и европейской истории начала XIX в., как нам представляется, может дать лишь рассмотрение всей совокупности «мелких событий» через наложение их на крупномасштабную «историческую карту». Только после этого историки смогут предложить свои выводы, обогащенные уверенностью (или видимостью уверенности?) в подлинности знания, тем, кто изучает учебную дисциплину под названием «История».

Зубкова И.А.
(Екатеринбург)

К проблеме разработки мониторинга школьного исторического образования: уроки британской реформы

В самом общем смысле, понятие «мониторинг образования» можно определить как систему регулярного наблюдения и контроля за реализацией исходно сформулированных целей и стратегий обучения с целью их необходимой корректировки. Мониторинг может быть описан относительно просто – в терминах конкретных контрольных процедур. Но, как правило, за этими процедурами стоит довольно сложная и постоянно возобновляемая методологическая рефлексия по поводу того, насколько реализуемые цели образования соответствуют назревшим потребностям общества и насколько в этой связи профиль и уровень подготовки учащегося соответствуют этим запросам со стороны общества. Осознание во всей полноте необходимости в организации и внедрении систем мониторинга образовательной деятельности почти целиком принадлежит XX веку, являясь следствием беспрецедентного динамизма общественного развития и быстро изменяющегося характера со-

временных обществ. Успешно развивающееся общество – это, как правило, общество, способное вовремя осознавать необходимость смены своих ориентиров и трансформации важнейших парадигм своей деятельности, включая существующую модель образования. Отталкиваясь от известного афоризма Мишеля Фуко – «люди знают, что они делают; они часто знают, почему они делают то, что делают; но что они не знают – так это то, что они на самом деле делают» (1) – можно сказать, что порой мониторинг призван просто отвечать на вопрос, что же реально происходит в сфере образования и чему мы в конечном счете обучаем учащихся.

В центре мониторинга как технологии контроля, несомненно, стоит проблема результативности образовательной деятельности, а она в свою очередь базируется на оценке реального прогресса, который достигается учащимся в процессе обучения. Между тем, постмодернизм как парадигма нашего современного бытия провоцирующим образом акцентирует внимание на релятивной природе прогресса во всех его расширительных и узких смыслах. Одна из главных проблем, которая встает сегодня перед российской моделью образования, заключается в том, что в ней традиционно делался упор на содержание знаний, которое должен усвоить учащийся, и все попытки усовершенствовать эту модель, по существу, сводились до сих пор к поискам такой оптимальной конфигурации обучения, которая позволила бы вместить в регламентированный объем учебного времени стремительно расширяющийся объем знаний. Между тем, в век интенсивных информационных потоков, вмещающих в себя огромные объемы «кодифицированных» знаний, главный смысл образования, как считают многие специалисты, переносится на область практического применения знаний – на то, как эффективнее добывать эти знания и пользоваться ими для достижения своих целей. Таким образом, предполагается, что основным содержанием образования должна неизбежно становиться даже не методология, а технология практического освоения мира, умение решать возникающие проблемы. Исходя из этого полиморфизма образовательных парадигм, в основу содержания учебных курсов могут быть положены существенно разные логики: например, логика развертывания научного предмета (критерий оценки – знания), логика развития компетентностей (умения), логика решения профессиональных задач (проблема или проект), логика развития индивидуального интереса (запрос учащегося) (2). Все это, как можно предполагать, будет существенно влиять на параметры прогресса в учении, а значит – на смысл и задачи мониторинга учебной деятельности.

Проблемы, возникающие при формулировании целей современных образовательных стратегий, составляют сегодня предмет напряженных дискуссий и в профессиональном сообществе, и среди широкой общественности. Эти дискуссии не лишены определенной полемической заостренности, что зачастую ведет к отрицанию позитивного зерна, содержащегося в альтернативных подходах. Между тем, очевидно, что компетентностный подход

к целям образования, сфокусированный, например, на выработке критического мышления, способности самостоятельно учиться, овладении навыками устной и письменной коммуникации, информационными технологиями и т.п. (3), не может развиваться вне определенного содержания, охватывающего ту или иную область знаний, в особенности если эти знания становятся ориентиром или главным содержанием будущей профессиональной деятельности учащегося. В противном случае, претендуя на универсализм, формируемые компетентности на самом деле будут приобретать явный абстрактно-схоластический оттенок. Точно так же, обширные, но не применяемые на практике знания, в конце концов, обречены стать мертвым грузом. По-видимому, при выработке критериев современных образовательных целей в их основу должен лечь органический синтез содержательных знаний и используемых в их построении и развитии компетентностей, которые, в свою очередь, должны соединяться с умением решать профессиональные задачи. Именно этот системный синтез создает предпосылки для разработки эффективной системы мониторинга образования. В этом вопросе исключительно полезно обращение к относительно недавнему опыту реформирования национальных образовательных систем, уже целиком продиктованному современными требованиями.

При обсуждении вопроса о практической ориентированности общего и профессионального образования возникают закономерные сомнения в том, что такую его составляющую в одинаковой степени можно обнаружить в содержании всех учебных дисциплин. Здесь особняком стоит вопрос об историческом образовании, содержание которого, как нам представляется, не связано непосредственно с тем или иным утилитарным предназначением, но зато выполняет целый ряд важных функций социализации личности, которые также должны учитываться в числе критериев оценки достижений учащегося и целевой результативности всей системы образования.

Особый интерес в этом отношении представляет концепция школьного исторического образования, реализуемая с конца 1980-х гг. в Великобритании на базе унифицированной Национальной Образовательной Программы. Как ответ на требования социальной модернизации страны и острую общественную критику политики «знания ради знаний», разработанная британскими консерваторами концепция не могла ограничиваться только целями преподавания конкретных исторических знаний, но должна была дать ответы на вопрос о практической ценности истории как важнейшего средства воспитания и личностного развития подрастающего поколения. Потребовалось детально аргументировать, как Национальная Образовательная Программа по истории – в силу универсально широкого содержания этого предмета – способствует «духовному, морально-нравственному, социальному и культурному развитию» детей, привитию им «ключевых умений и мыслительных навыков».

Характерно, что влияние истории на развитие личности ученика, его социального кругозора и ценностного мира в инструктивном письме «Обучение через Национальную Образовательную Программу» трактуется в значительной своей части в подчеркнуто либеральном духе – с позиций воспитания толерантности, глубокого понимания и уважения к чужой индивидуальности, к иным культурам и точкам зрения. Так, например, в документе отмечалось, что история способствует *духовному развитию* школьников тем, что она «помогает ценить культурные достижения обществ прошлого и понимать мотивы личностей, жертвовавших ради их создания своими силами и временем». Вклад же истории в *нравственное развитие* личности определяется тем, что она учит детей понимать, что «последствия действий людей должны рассматриваться по результатам произошедших событий и человеческих решений», а также вникать в то, «как в различных интерпретациях прошлого отражаются различные точки зрения и ценности».

Основное назначение истории с точки зрения *культурного развития* учащихся составители документа видят в том, что она помогает им «осознавать различия и сходство между развивающимися во времени культурами и внутри отдельных культур и постигать широкий спектр источников и различных интерпретаций того, что составляет сущность культуры и культурного развития» (4). Данная в документе характеристика основных направлений личностного развития ребенка, таким образом, не только интегрирует в себя отдельные идеи либерального воспитания, но и существенно их развивает, убедительно доказывая, что знание истории делает усвоение духовных и нравственных ценностей более глубоким и органичным.

Созданный в 1993 г. контрольный орган – Офис по Стандартам в Образовании (OFSTED), проводя в школах Англии и Уэльса масштабные аудиторские проверки на предмет оценки качества тех возможностей, которые школы предоставляют ученикам в аспекте их духовного, морального, социального и культурного развития, в ходе инспекторской проверки 1998/1999 учебном году в государственных школ графства Норфолк выявил, что история вносит важный вклад в этот аспект воспитания школьников, занимая в рейтинге школьных предметов третье место (18 очков) после английского языка (30 очков) и драмы («драматические и экспрессивные искусства») (21 очко) и опережая изобразительное искусство (17 очков), музыку (11 очков), географию (6 очков), «личностное и общественное воспитание» (4 очка). Интересно, что таблицы, иллюстрирующие результаты аудита тех «духовных измерений», которые отражены в содержании различных учебных предметов, приписывают школьной истории актуализацию следующих «средств» духовного воспитания:

- «Рефлексия относительно произведений поэтического творчества;
- рефлексия относительно фундаментальных жизненных вопросов в ходе изучения материалов переписи населения 1571 г.;
- рефлексия и способность проникновения в «великие вопросы» жизни;

вопросы осознания смысла и переживание чувства изумления по поводу окружающего нас естественного мира;
вопросы отношения к чужому человеческому опыту;
способность проникновения в мир верований и ценностей;
осознание важности религиозных убеждений;
познание человеческого опыта и тех способов, посредством которых верования и убеждения воздействуют на формирование идентичности личности;
способность проникновения в человеческие реакции и эмоции;
посещение полей сражений и кладбищ в Европе».

Хотя среди учителей и специалистов-педагогов практика подобных аудиторских проверок встречает далеко не однозначное отношение и критикуется за неясность целей и критериев оценки, сама постановка задачи мониторинга воспитательного эффекта истории (как и других предметов), ее влияния на развитие личности ученика ясно свидетельствует о подчеркнутом внимании британских органов управления образованием к этим вопросам (5).

Немаловажное значение в концепции образовательной реформы придавалось также *социализации и гражданскому воспитанию* учеников. Стремление консерваторов связать систематическое преподавание истории в школе с определенной моделью социального порядка, основанной на традиционных ценностях британского общества, выразилось в детально обоснованной ими позиции относительно того, как Национальная Образовательная Программа по истории может влиять на социальное и гражданское становление личности ученика. Подчеркивалось, в частности, что история, как никакой другой учебный предмет, позволяет ученикам наглядно представить, «как были организованы в прошлом различные общества, и проводить сравнение политических структур различного типа (например, демократических, авторитарных, «иерархических» и т.п.)». Роль истории в гражданском воспитании школьников рассматривается многопланово. Она, во-первых, предстает как *конкретный обучающий материал*, знакомящий учеников с происхождением и развитием важнейших политических институтов (центральное и местное управление, ключевые характеристики парламентарной и других форм правления, развитие всеобщего избирательного права, роль национальных и международных организаций в политике и др.), а также с теми механизмами («формами действия»), посредством которых в обществе осуществляются социальные и политические изменения. Во-вторых, история рассматривается как *базис сравнения, обсуждения и оценки природы различных общественных систем* во всем их разнообразии («в Британии и в окружающем ее, более широком мире»). В-третьих, ценность истории видится в ее *универсальной эпистемологической функции*, вытекающей из самой природы исторического познания: преподавание истории, развивая *исследовательские и коммуникационные способности* учащихся, учит их *критическому мышлению*, в частности, вырабатывает навыки критической оценки сви-

детельств и систем аргументации, анализа различных интерпретаций политических событий, институтов и личностей (6).

Очевидно, что в такой постановке целей изучения истории в значительной степени снимаются распространенные среди либерально настроенных педагогов упреки в том, что Национальная Образовательная Программа по истории якобы совершенно игнорирует необходимость развития в учебном процессе широких межпредметных связей. Однако несомненно, что соотношение различных типов знаний при этом радикально изменяется: в общей структуре усваиваемых школьниками социально-гуманитарных знаний история, ранее служившая для них главным образом иллюстративным материалом, приобретает доминирующее значение, становясь, по существу, интегративным базисом личностного, нравственного и социально-гражданского воспитания. При этом, как и в случае с духовным, культурным и нравственным развитием школьников, очевидным превосходством истории перед другими гуманитарными предметами являлись постановка всего дела «воспитания гражданства» в теснейшую связь с усвоением учащимися *богатейшего политического опыта британской демократии и ее преимуществ перед другими политическими системами*, в связи с чем известный традиционалистский уклон консерваторов при проведении образовательной реформы в конечном счете должен был служить целям воспитания *британского патриотизма*.

С прагматической точки зрения, утверждение истории в качестве обязательного школьного предмета стало возможным в ходе реформы благодаря тому, что инициаторам реформы удалось убедительно раскрыть перед оппонентами из числа педагогов и родительской общественностью особое значение исторического образования в развитии у детей общих «умений и способностей» (skills and capabilities), которые в будущем окажутся им полезны вне зависимости от той или иной избранной профессиональной стези. К числу таких «ключевых умений», развиваемых через освоение исторического материала, по мысли разработчиков реформы, относились приобретаемые школьниками навыки *коммуникации и коллективной деятельности* (главным образом, через прочтение и рефлексивное восприятие различных источников информации; участие в дискуссиях; групповое посещение музеев, художественных галерей и исторических достопримечательностей; формулирование вопросов и ответов на них; презентацию различными способами своих достижений и открытий; планирование и выполнение исторических исследований в составе учебных классов и проектных групп и т.п.), *«количественного мышления»* (через оперирование историческими данными для вычисления временной дистанции между событиями или средней продолжительности жизни поколений; количественные подсчеты в процессе исследования и обнаружения устойчивых исторических тенденций), *проблемного мышления* (через направленный поиск, отбор и идентификацию различных исторических источников, оценку и обсуждение выводимых на

их основе заключений), *использования информационных технологий* (через освоение Интернет, CD-ROM и электронной почты; составление баз данных на основе исторических источников; сортировку, редактирование и структурирование информации на дисплее; презентацию результатов своей работы в компьютерном варианте), *рефлексии по поводу своих успехов и достижений в учебе* (через периодическое рассмотрение результатов своей работы, самостоятельную постановку целей их дальнейшего улучшения и их самокритичную оценку) (7).

При осмыслении роли и значения школьной истории в развитии личности и интеллекта учащихся современная британская педагогика склонна выходить далеко за рамки ее трактовки как тренинга отдельных «ключевых умений» и все больше сосредоточивает внимание на функциях истории как универсальной *«школы мышления»* и *основы понимания детьми окружающей социальной действительности*. Переработка и оценка информации, описание и объяснение событий и человеческих деяний, проведение аналитически углубленных исследований событий прошлого – все эти «мыслительные умения», вырабатываемые в процессе изучения истории и соответствующие *процедурным этапам* законченного цикла исторического исследования, не только вбирают в себя практически весь спектр наиболее сложных и дискуссионных проблем «взрослой» исторической эпистемологии, но и проецируют на сознание школьников новую – более современную и сложную – парадигму *научного мышления*, связанную с учетом *гуманистического, ценностного содержания* добываемых человечеством научных знаний. Примечательно, например, что сегодня при построении школьного курса истории перед британскими школьниками практически нигде не ставится задача выявления *объективной сущности* тех или иных исторических событий (как практически невыполнимая и, в конечном счете, ложная), но подчеркивается неразрывная связь исторических выводов (начиная с процедуры установления исторических фактов и заканчивая созданием объяснительной исторической концепции) с различными точками зрения и ценностными позициями – как самих участников исторической драмы, так и историков, изучающих прошлое. Это делает современное историческое мышление наиболее продвинутым вариантом *критического научного мышления* вообще.

В целом британскими педагогами найдена, на наш взгляд, достаточно непротиворечивая схема корреляции между ступенями усвоения определенных объемов содержательных знаний по истории, с одной стороны, и воспитательными и компетентностными уровнями достижений учеников, с другой. Конкретные исторические знания в процессе обучения не составляют самоцели, но служат материалом, на основе которого формируется конститутивная система категорий, принципов и методов исторического познания, соответствующие навыки исторического мышления и практические умения. Это служит неплохой основой для разработки комплексного подхода к мониторингу образовательной деятельности.

1. Цит. по: Companion to Historiography / Ed. by M.Bently. L.; N.Y., 1997. P. 783.
2. Кирилук Л. Материалы семинара «Разработка учебной программы курса в стратегии активного обучения». Екатеринбург, 2005. С. 5.
3. Об этом см.: Реформы образовательных политик: деятельность Совета Европы / Интервью с Жаном-Пьером Титцем, секретарем Комитета по образованию Совета Европы // Стандарты и мониторинг в образовании. 2000. № 6. С. 9–13.
4. About history in the National Curriculum. http://www.nc.uk.net/about/about_history.html
5. Watson J. OFSTED's Spiritual Dimension: an analytical audit of inspection reports // Cambridge Journal of Education. 2001. Vol. 31, No. 2. P. 210, 212.
6. About history in the National Curriculum...
7. Ibid.

**Капшутарь М.А.
(Екатеринбург)**

**Эвалюационный аспект проблемы подготовки
конкурентоспособного специалиста
в системе профессионального образования**

Особая роль образования в современном мире, превращение его в самую важную сферу человеческой деятельности делает проблему подготовки будущих специалистов одной из приоритетных. Вместе с тем вопросы оценки качества подготовки будущих специалистов, способствующие формированию их конкурентоспособности, остаются недостаточно исследованными.

Российское высшее образование ориентируется на качественную подготовку специалиста, адекватную происходящим на рынке труда изменениям. В качестве критериев качества подготовки специалиста используются следующие показатели:

- 1) количество времени, необходимое выпускнику для адаптации на рабочем месте в соответствии со своей специальностью;
- 2) количество смежных специальностей, по которым выпускник может работать без значительных затрат времени и сил на их освоение.

Несмотря на то, что в отечественном образовании имеются определенные достижения в рассмотрении вопросов оценки качества профессиональной подготовки, данную проблему пока нельзя считать решенной. В связи с этим возникает необходимость обратиться к опыту оценки качества подготовки конкурентоспособных специалистов в других странах, в частности в США (университеты Чикаго, Миннесоты, Миннеаполиса). Система высшего образования США ориентирована на подготовку спе-

циалиста в условиях жесткой конкуренции. Анализ исследований американских авторов и изучение опыта США открывают широкие возможности для обогащения современного российского вузовского образования.

При изучении опыта другой страны американскую систему контроля и оценки качества образования нельзя слепо копировать и переносить в Россию без адаптации и апробации этого опыта. Условиями такого применения являются: обучение преподавателей технологиям оценки качества конкурентоспособности будущих специалистов, мотивация студентов в необходимости оценки своей конкурентоспособности, анализ локальных экспериментов по использованию частных методик. Стратегия и тактика российской системы высшего образования должна базироваться как на учете прогрессивных мировых достижений в оценке качества подготовки конкурентоспособного специалиста, так и на богатейшем социально-педагогическом опыте и культурно-исторических традициях подготовки специалистов в России.

Проведенный анализ проблем качества оценки подготовки конкурентоспособного специалиста показывает, что процесс оценивания представляет собой достаточно сложную по структуре и содержанию процедуру и является важной составной частью целостного педагогического процесса, строится в логике его общих закономерностей. Проектирование технологий оценки конкурентоспособности предполагает выбор следующих критериев оценки, адекватных поставленной цели:

- профессиональные знания (знания предметной области);
- уровень коммуникативной культуры;
- стремление к профессиональному росту;
- способность к рефлексии.

Сущность проектирования технологии оценки качества определяется наличием заданных исходных оснований: затраты на подготовку специалиста; кадровое обеспечение; материально-техническое оснащение и методическое сопровождение учебного процесса; образовательные ориентиры и стратегия, цели и содержание профессионального образования; социальный заказ на специалиста; спрос на рынке образовательных услуг; ситуация на рынке труда; соответствие модели специалиста мировым стандартам. Учет исходных оснований позволяет сконструировать систему диагностических методик и спроектировать технологию оценки качества профессиональной подготовки специалиста.

На наш взгляд интересен опыт американской системы образования в выборе методик оценки качества подготовки конкурентоспособного специалиста. Одной из методик является портфолио (паспорт профессиональной карьеры), который выдается всем выпускникам системы высшего профессионального образования в США. Портфолио представляет собой индивидуальный портфель официальных документов, отражающих знания, умения и навыки студента, которые могут быть востребованы на рын-

ке труда. Основное назначение паспорта – помочь выпускникам совершить переход от учебной к трудовой деятельности представить работодателям наиболее полные сведения о квалификации, академических знаниях, умениях и навыках молодых людей, претендующих на рабочее место. Портфолио в упорядоченной форме показывает, какие профессиональные и академические знания, умения и навыки приобрели студенты в процессе обучения, трудовой практики и внепрофессиональной деятельности. Особое внимание уделяется оцениванию так называемых «навыков подготовки к занятости» (Employability skills), которые являются общими для всех профессий и представляют собой общетрудовые и социально-психологические умения и навыки, способствующие успеху на рынке труда.

Таким образом, портфолио имеет важное значение для всех участников процесса подготовки и использования рабочей силы на современном рынке труда. Так, для выпускника системы профессионального образования паспорт несет психологическую нагрузку, способствует развитию его самооценки и самоанализа и повышает шансы на получение рабочего места. В паспорте не содержится негативной информации о студенте, т.е. не проставляются отрицательные отметки по тем компетенциям, которыми он не овладел, они просто не включаются в сертификат, не перечисляются возможные недостатки в поведении. Это побуждает выпускника дорожить паспортом, учит выгодно «продать» себя работодателю, понимать контрактную основу сферы занятости, согласно которой взамен оказанных услуг будет производиться оплата его труда. Для работодателя паспорт профессиональной карьеры показывает, что знает и умеет делать претендент на должность. Кроме того, паспорт позволяет более эффективно провести профессиональный отбор, подобрать место работы, наиболее соответствующее профессиональным и академическим компетенциям, которыми овладел выпускник. В конечном итоге это способствует росту производительности труда и снижению затрат на переподготовку, сокращению текучести кадров.

Можно дать следующее определение конкурентоспособности специалиста как социально-педагогической категории. Конкурентоспособный специалист – это специалист, способный достигать поставленные цели в разных, быстро меняющихся образовательных ситуациях за счет владения методами решения большого класса профессиональных задач.

Оценка качества подготовки конкурентоспособного специалиста – процедура, которая с помощью системы методик выявляет состояние субъекта (специалиста), позволяет определить параметры и критерии личностно-профессиональных свойств, характеристичных, соответствующих потребностям общества, различных социальных групп, рынка образовательных услуг и рынка труда.

Система диагностических методик оценивания профессиональных знаний и умений способствует:

- а) преодолению противоречия между объективной необходимостью непрерывного обновления методов оценки качества образования и педагогическими требованиями их стабильности;
- б) повышению качества подготовки конкурентоспособного специалиста, пользующегося повышенным спросом у общества, свободомыслящего, самостоятельно управляющего собственным выбором действия и сферы применения, с высокой степенью адаптивности и выживания в ситуации изменения профессиональной пригодности.

К числу других методик оценки качества подготовки конкурентоспособного специалиста можно отнести метод проектов и рейтинговую систему контрольно-оценочной деятельности.

Конкурентоспособность можно отнести к числу стратегических ценностей, которые наряду с ориентацией на собственные силы и предприимчивостью способствуют преодолению индивидуального психологического барьера, подавленности, пессимизма, неопределенности в жизненной перспективе, упорядочивают всю систему жизнедеятельности в условиях перехода к новым рыночным отношениям.

Проблема оценивания качества подготовки конкурентоспособного специалиста способствует прояснению представления о роли профессионального отбора как исходной стартовой ступени, позволяющей определить направление последующего хода профессиональной подготовки; о месте профессиональной компетентности как основополагающего параметра качественной характеристики конкурентоспособности; о критериях и природе личностно-профессиональных качеств специалиста.

1. Матрос Д.Ш., Полев Д.М., Мельникова Н.Н. Управление качеством образования на основе новых информационных технологий и образовательного мониторинга. М., Педагогическое общество России, 1999.
2. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Под ред. Е.С. Полат. М., Издательский центр «Академия», 2000.

**Кругликова Г.И.
(Екатеринбург)**

Образ древней Спарты: легенда и история

Ореол мифов и легенд сложился вокруг Спарты еще в период античности. Одни греки осуждали и высмеивали Спарту. Другие - удивлялись порядкам и обычаям спартанцев, восхищались военной мощью и стойкостью духа. Платон и Аристотель видели в Спарте образец стабильности, достойный подражания. Этот образец был положен ими в основу концепции идеального полиса. Идеальным государством считали Спарту Критий и Ксено-

фонт. В современной науке такое восприятие Спарты принято называть «спартанским миражом».

Крайние оценки Спарты как типа полиса в целом характерны для историографии. Основные черты Спарты ученикам в учебниках истории Древнего мира раскрываются жестоким отношением спартанцев к покоренным илотам и характеристикой Спарты как военного лагеря, после чего констатируется, что в VI веке до н.э. Спарта стала одним из самых могущественных полисов Греции. Спартанское воспитание поражает воображение школьников. Учебники повествуют о том, что дети в древней Спарте принадлежали не родителям, а государству; тщедушных детей сбрасывали с горного обрыва в пропасть; когда мальчики достигали 7-летнего возраста, их отбирали у родителей и распределяли по отрядам, во главе которых ставили самых сообразительных и драчливых; ребятишек обучали стойко переносить лишения; кормили их скудно, побуждая самих добывать пищу воровством; грамоте учили мало, но часами разучивали военные песни, с которыми спартанцы шли в бой. Таким образом, у учащихся формируется **вечный образ** неизменно суровой, аскетической и невежественной Спарты, замкнувшейся в злобном недоверии к окружающему миру.

Однако, еще раскопки 1906 -1910 гг. одного из древнейших спартанских храмов - святилища Артемиды Орфии английской археологической экспедицией под руководством Даукинса дали множество высокохудожественных произведений лаконского производства VII-VI вв. до н.э. Предметы из бронзы, золота, янтаря, великолепная расписная керамика, терракотовые маски - все это не вяжется с традиционными представлениями о скудной Спарте. Судя по описаниям Павсания, мастерство спартанских зодчих в сотрудничестве с чужеземными мастерами VI в. до н.э. оставляло далеко позади себя архитектурные сооружения других греческих полисов: храм Артемиды Орфии (ок. 600 г. до н.э.), храм Афины Меднодомной на акрополе (построен лаконским зодчим и поэтом Гитиадом), портик Скиада недалеко от агоры (мастер Феодор с острова Самоса), трон Аполлона в Амиклах (связывался с именем Бафикла из Магнезии - после 550 г. до н.э.) и др. Поэтический талант Тиртея, согласно легенде учителя-хромца из Афин, в VII в. до н.э. сподвиг спартанцев на покорение свободолюбивых мессенцев. Спарта слыла самым музыкальным городом Эллады, и славу эту ей принесли также чужеземцы: Алкман из Сард, Терпандр с острова Лесбос, Полимест из Колофона, Сакад из Аргоса, Стесихор из Гимеры и другие. Отовсюду в Спарту стекались творческие личности. Сложная и богатая культура предполагает соответствующее образование. Гомеровский идеал героя господствовал в греческом образовании и воспитании вообще и в спартанском, в частности. Воспитательное значение гомеровского эпоса заключается в том моральном климате, который окружает его героев, в их стиле жизни. Техническая и этическая стороны гомеровского образования готовили и постепенно вводили ребенка в полисный образ жизни.

Спарта VIII-VI вв. до н.э. - воинственное государство. Проблемы демографии и социально-экономической напряженности, она решала в основном не за счет колонизации, как это делали большинство полисов Греции, а за счет ближнего соседа. Таким же образом реализовывались военно-политические амбиции и организационные способности спартанского полиса. После объединения пяти деревень в государство, Спарта в период 800 - 730 гг. до н.э. покорила все остальные деревни, и вся Лакония стала Лакедемонским государством. Контроль над ним находился исключительно в руках Спарты, которая теперь была защищена кольцом подчиненных общин. Следующим шагом стало покорение Мессении. Мессенская война (по Павсанию: 743 - 724 гг. до н.э.) закончилась аннексией страны, по размерам почти не уступавшей Лаконии. Благодаря этому завоеванию удвоились экономические ресурсы. Спарта превратилась в потенциально богатейшее и могущественное государство Греции VIII в. (1).

Воспитание юного спартанца периода архаики было, безусловно, прежде всего, воинским воспитанием, преследовавшим цель не выделять героев, а сделать таковыми всех граждан полиса. Но оно было не только воинским, но еще и спортивным, и музыкальным, общеразвивающим и духовным. Общегреческие игры демонстрировали преимущества такого образования. Спортивная и художественная жизнь одобрялась и организовывалась государством, воплощалась, в спортивных состязаниях, в устройствах больших религиозных праздников. Свидетельством тому - календарь архаической Спарты. Судя по всему, религиозные праздники проходили на высоком художественном уровне. Спартанские атлеты в период с 720 по 576 гг. до н.э. составляли свыше половины победителей во всех основных видов состязаний в Олимпийских играх (2). Таким образом, архаическая Спарта, первый дорийский полис на материке, не только проявила уже в первое столетие своего существования себя как грозная сила, но и возглавила древнегреческий прогресс, была столицей греческой культуры, которой Афины станут только в V в. до н.э.

Всеобщее и длительное восстание мессенцев во второй половине VII в. до н.э., получившее название Второй Мессенской войны, заставило спартанцев, что называется, перестроить свои ряды и занять (на всякий случай) круговую оборону. Проведение радикальных преобразований внутри гражданской общины были необходимы для поддержания порядка и стабильности. Спарта превращается в военный лагерь, а ее граждане - в военную элиту.

В VI столетие до н.э. в Спарту, как образно выразился А.-И. Марру, за ранним весенним расцветом пришло бесплодное лето (3). Усилиями многочисленных исследований установлено, что

- около середины века начинается быстрый упадок лаконской художественной школы, снижается качество и количество ремесленных изделий, их число ограничивается исключительно местным производством. С конца века исчезают бронзовые и мраморные скульптуры, их вытесняют

свинцовые фигурки тяжелооруженных воинов - гоплитов. Вазовая живопись, резьба по дереву, ювелирное дело исчезают полностью;

- Спарта отказывается от искусств и даже от спорта. После 576 г. спартанской победой отмечены только Олимпийские игры 552 г. до н.э., за период 548 - 400 гг. до н.э. всего насчитывается отдельных двенадцать побед. К концу века музыканты и поэты обходят Спарту стороной. Хоровое пение, музыка и танцы подверглись консервации.
- на VI в. до н.э. приходится наиболее интенсивная строительная деятельность спартанцев, но с началом следующего столетия замирает и она.

В итоге перед нами предстает та Спарта, государство-казарма, которую знали греческие историки V-IV вв. до н.э. Они добросовестно передали эти знания последующим поколениям. На этих знаниях долгое время строились концепции развития древней Спарты: своих историографов Спарта не имела, доступ чужеземцам туда уже был закрыт, археологические данные появились на много веков позднее.

Античные историки раннюю историю Спарты (до начала греко-персидских войн) делили на два основных этапа: период смут и «беззакония» (аномии или какономии) и период «благозакония» (евномии). Переход от одного к другому связывался с именем Ликурга. Согласно Плутарху, Ликург замышлял, затем провел тайные переговоры с друзьями, постепенно привлекая к исполнению своего замысла лучших граждан, и, наконец, приказал тридцати знатнейшим мужам выйти ранним утром с оружием на площадь, чтобы навести страх на противников. Царь Харилай, испугавшись, что это мятеж, укрылся в храме Афины Меднодомной, но затем, поверивши уговорам и клятвам, вышел и даже принял участие в том, что происходило.

Ликург признавался Плутархом законодателем, который изменил не отдельные законы, а преобразовал все государственное устройство и, более того, назначил новый, совершенно иной образ жизни. Он осуществил передел земли с целью учреждения имущественного равенства, дабы изгнать наглость, зависть, злобу, роскошь и еще более старые, более грозные недуги государства - богатство и бедность. Он разделил всю землю на тридцать тысяч клеров для перизков и девять тысяч для спартанских семей, предполагая таким образом подвести экономический фундамент под здание политического равенства. Он вывел из употребления всю золотую и серебряную монету, изгнал из Спарты бесполезные и лишние ремесла. С именем Ликурга Плутарх связывает и систему спартанского воспитания и образования, черты которой отражают школьные учебники. Воспитательный процесс был непрерывным, продолжался для спартанца и в зрелые годы. (4). О мероприятиях Ликурга Геродот сообщает следующее: он изменил законы и строго следил за тем, чтобы их не преступали; издал указы о разделении войска на эномотии (подразделения из 25 - 36 воинов, связанных взаимной клятвой); установил триакады (подразделения из 30 человек) и сисситии (совместные трапезы); учредил должность эфоров (коллегия из пяти человек, из-

бираемая на один год) и основал совет старейшин (геронтов). Так-то лакедемоняне переменили свои дурные законы на хорошие (5). То есть перед нами предстает, по сути, картина государственного переворота. Причем, хронологический разноречивый мнений относительно времени так называемого «законодательства Ликурга» составляет около 350 лет - от конца XII до 1-й половины VIII в. до н.э.

В историографии античности сформировался огромный разброс мнений, направлений и школ в оценке не только самой реальности существования личности Ликурга, времени и характера проводимых в Спарте реформ, но и факторов преобразований.

На рубеже XIX - XX вв. типичной была позиция Ю. Белоха и Эд. Мейера, отвергающая и реальность Ликурга, и идею переворота: дорийские завоеватели-поселенцы в силу постоянной военной опасности вынуждены были превратиться в военизированное государство уже к середине VIII в. до н.э., т.е. еще до эпохи мессенских войн.

В 1912 г. английским исследователем Г. Дикинсом была предложена и долгое время была весьма популярной у историков античности гипотеза о так называемом перевороте середины VI в. до н.э. Согласно данной гипотезе, Спарта в период архаики представляла собой типичный полис общегреческого образца. Но с середины VI в. до н.э. в силу каких-то кардинальных преобразований Спарта обрывает экономические и культурные связи с внешним миром, полностью замыкается в себе, внезапно трансформируется в закрытое милитаристическое государство. Ключевыми посылками гипотезы, таким образом, являются «кардинальные преобразования» и «внезапная трансформация».

Л.Г. Печатнова, автор первой в отечественной историографии монографии по истории Спарты, считает, что никакого переворота в Спарте в середине VI в. до н.э. не было. Особенности спартанской жизни, которые так удивляли греков, приобрели ясные очертания не ранее VI в. до н.э. Процесс формирования спартанского полиса в его классическом варианте продолжался несколько веков и был плодом деятельности нескольких поколений эфоров 2-й половины VI в. до н.э. Во многом благодаря их последовательным усилиям сложилась (без радикальных социальных потрясений) вся модель спартанского общественного бытия в своем классическом виде. Без тирании эфората невозможно было бы создать систему общественных институтов, куда были включены все граждане поголовно. Только реформированный эфорат, получивший в руки все рычаги власти, мог осуществлять постоянный контроль над системой общественного воспитания и общественных обедов. Заслугой Ликурга и его последователей можно считать внедрение новой идеологии, пронизанной идеями военного равенства, братства и сотрудничества (6).

Идею внезапной, решительной и мгновенной трансформации отвергает (подобно М. Финли) Ю.В. Андреев: «...факты, взятые в совокупности,

создают впечатление постепенного угасания и омертвления спартанской культуры, которые становятся все более очевидными по мере приближения к концу архаического периода» (7). Он предполагает, что эта агония длилась в течение целого ряда десятилетий, прошла в своем развитии несколько этапов. Ю.В. Андреев соглашается с главным «краеугольным камнем» теории «переворота VI в.» в том, что ответ на вопрос о причинах и характере культурного оскудения Спарты может быть найден скорее в сфере политических или социально-экономических отношений, нежели в области чистой экономики (солидарен с А. Холлэдэем). Он не отрицает А. Холлэдэя в том, что решение проблемы культурного упадка Спарты заключается не в серии законов против роскоши, а в возврате к строгой системе воспитания, пришедшей в упадок после завоевания Мессении: по мере взросления молодежи утверждались и культивировались возвращенные идеалы и таким образом система воспитания и формирования спартанского образа жизни и соответствующей ему идеологии играла определяющую роль. Но Ю.В. Андреев, подчеркивает, что само по себе воспитание подрастающего поколения в Спарте было лишь частью гораздо более широкой и сложной системы контроля над повседневной жизнью граждан. Серия законов против роскоши и изменение методов и форм воспитания - звенья одной цепи. Ради создания и сохранения внутри полиса особого психологического климата, в котором нормой и идеалом сделалась абсолютная унификация быта, был введен изоляционизм и насаждалась ксенофобия (8).

С этим положением трудно не согласиться. Ведь еще Плутарх констатировал, что Ликург приучал сограждан к тому, чтобы они и не хотели и не могли жить врозь, но, подобно пчелам, находились в нерасторжимой связи с обществом, все были тесно сплочены вокруг своего руководителя и целиком принадлежали отечеству, почти что все забывая о себе в порыве воодушевления и любви к славе (9). Конечно же, решающее значение в решении этой задачи принадлежало воспитывающей среде. Социальная среда признавалась серьезным социальным фактором формирования гражданина спартанского полиса и была обеспечена соответствующим аппаратом подготовки и контроля. Само общество, воспитанное на принципах тоталитарной морали, осуществляло надзор за соблюдением заданной государством модели поведения каждого. Спарта стала единственным государством древнего мира, где образование и воспитание молодого поколения граждан было полностью национализировано.

Таким образом, концепция исторического развития Спарты как **извечно** военизированного, застывшего в своей неизменной отсталости государства, в котором даже нечем было любоваться: в городе не строили красивых зданий, не ставили статуй и т.д. представляется нам весьма упрощенной. Такое однозначно упрощенное восприятие Спарты, как модели полиса **изначально** замкнутого и консервативного, весьма далеко от реалий ее исто-

рического развития. Перед нами как раз тот случай, когда легенда подменяет историю.

1. Хаммонд Н. История Древней Греции / Пер. с англ. М., 2003. С.120.
2. Марру А.-И. История воспитания в античности (Греция) / Пер. с франц. М., 1998. С.37; Андреев Ю.В. Архаическая Спарта: культура и политика / Раннегреческий полис (архаический период). СПб., 2003. С. 363. Хаммонд Н. Там же. С.184-165.
3. Марру А.-И. Там же. С. 40.
4. Плутарх. Ликург, 5-9.
5. Геродот. История, I, 65 - 66.
6. Печатнова Л.Г. История Спарты (период архаики и классики). СПб, 2001. С. 71, 73, 77.
7. Андреев Ю.В. Там же. С.362.
8. Там же. С. 362 - 366.
9. Плутарх. Ликург, 25.

**Летягин Л. И.
(Екатеринбург)**

История, наука, идеология

За последние годы в кругах педагогов-историков, работающих в системе среднего, специального и высшего образования имеет место дискуссия по поводу единого учебника по истории. Эта дискуссия связана с появлением целого ряда изданий по истории (прежде всего – истории Отечества), которые зачастую дают прямо противоположные интерпретации тем или иным историческим событиям. А поскольку существует единая программа обучения, то, соответственно, возникает и активно обсуждается идея приведения этого многообразия к некоему «общему», «единому» результату. Им и должен стать единый учебник по истории. Поскольку этот вопрос имеет принципиальный характер, выскажем свои самые общие соображения по этому поводу.

Начнем с ответа на вопрос, возможно ли вообще некое единое, объективное, устраивающее все «заинтересованные стороны» позитивное знание об исторических событиях и процессах? Этот вопрос – вопрос о *научном* статусе исторического исследования.

Поэтому логичным будет наш первый шаг – дать определение понятия науки.

Наука, как известно, это сфера человеческой деятельности, функцией которой является выработка и теоретическая систематизация объективных знаний о действительности.

В приведенном нами определении обратим внимание на такие признаки научного знания, как его системность, существование и развитие в форме теории, в основе которой лежат знания об объективных законах.

При этом важно то, что формы научного знания о действительности не могут возникнуть и существовать без определенных мировоззренческих предпосылок и ориентиров. Наука – особая форма общественного сознания, и мировоззренчески это проявляется прежде всего в том, что действительность представляется ей объективной, существующей независимо от воли и сознания человека, реальностью.

Но в случае с обществом имеется своя специфика, отражающая особенность объекта познания, в качестве которого выступает человеческая история, складывающаяся из громадного, необъятного числа индивидуальных (единичных) действий людей, обладающих «свободой воли». Это ставит исследователя перед трудно разрешимой дилеммой.

Ее суть наиболее полно выразил И. Кант. Он считал, что человек может быть рассмотрен: 1) как «естественное существо» и тогда нам придется абстрагироваться от его сознания и свободы воли; 2) и как носитель духовного начала – в этом случае человек не может быть рассмотрен как природный феномен, что ставит под сомнение научность такого анализа. Если мы можем познать человека, как физическое, эмпирическое существо, включенное в причинную связь природы (феномен), то, как разумное существо (ноумен), он наделен свободой воли и подчинен уже нравственному закону. Из этого следует, что наука о человеке и обществе невозможна: как носители духовного начала и свободы, люди выходят за пределы мира явлений и присущей ему естественной необходимости.

Поскольку речь идет о дилемме, постольку ее успешное решение возможно лишь двумя путями: 1) нужно феномен – сознательную деятельность людей, наделенных свободой воли, элиминировать (вынести «за рамки», исключить) из исторического процесса, представить этот процесс и его детерминанты как объективную реальность, то есть рассматривать человека и общество по аналогии с природой; 2) представить человека, а с ним и общество, в качестве носителей духовного начала, что предполагает: а) «вынесение» детерминант исторического процесса за его «границы», в мир «божественного» или «мирового разума», как вариант – представить историю как «инобытие», форму, стадию развития «абсолютной идеи»; б) рассмотрение исторического процесса как результата «духовной деятельности» всех людей («общественных идей», «общественного разума», «духовной культуры и т. д.) или отдельных «просвещенных» личностей.

Для нас в данном случае важен не сам процесс разрешения вышеуказанной дилеммы, а то, что варианты ее реализации задают мировоззренческий и методологический «каркас», «матрицу» для исследования общества, в том числе – исторического исследования. Под влиянием этих реально существующих мировоззренческих и методологических каркасов формируется многообразие интерпретаций тех или иных исторических событий, «пишется» конкретная картина исторического процесса в целом.

Так, например *номиналистическая* традиция в философии формирует плюралистические концепции исторического процесса, отрицающие всякие общие закономерности развития стран и народов, единство истории человечества (Н.Я.Данилевский, О. Шпенглер, П. Сорокин, А. Тойнби).

В свою очередь *реализм* как философское направление, исходящее из признания объективно существования общего в природе, обществе и мышлении, реализуется в социально-философских концепциях *провиденциализма* (А. Блаженный, Вл.С. Соловьев, Н. Бердяев), *исторического идеализма* (Гегель, прежде всего), *научного или позитивно-реалистического историзма* (основатель – Д. Вико). Последний, в свою очередь представлен в единстве *историко-естественного* (географический детерминизм - Ш. Монтескье, А. Тюрго, демографический детерминизм К. Гельвеций, А. Барнав, Т. Мальтус) *историко-культурного* (И. Гердер, М. Хайдеггер, К. Ясперс), *историко-экономического* (А. Смит, Д. Риккардо, К. Маркс, Ф. Энгельс) и *историко-психологического* направлений (З. Фрейд, В. Райх).

То, что эти подходы действительно существуют, что они могут определять и определяют то или иное «видение» и изложение истории – это «действительность» исторической науки, которая, в особенности отечественная, все еще находится в рамках историко-экономической социально-философской парадигмы марксизма.

А между тем существование вышеуказанных подходов говорит о том, что каждый из них имеет право на жизнь, как и предлагаемая ими интерпретация истории.

Так, например, использование в качестве мировоззренческих и методологических ориентиров идей, представленных в плюралистических концепциях исторического процесса как суммы уникальных, неповторимых, автономных цивилизаций закономерно приводит к возможности полного произвола в трактовке истории той или иной страны. В этом случае каждый народ, каждая цивилизация имеет свои особенные причины развития, свой особый путь и для, этого, что совершенно закономерно, необходим свой особый исторический взгляд на собственную историю и свой «уникальный учебник».

Своих сторонников имеет и историко-психологическая интерпретация истории, когда последняя рассматривается как «проекция» бессознательных мотивов, потребностей и желаний (прежде всего сексуальных) собственных индивиду и, значит, всему обществу. История общества, согласно этому варианту, представляет собой постоянное подавление бессознательно с помощью культурных санкций и возникновение и перманентное существование на их основе общественного невроза. Выход из него, как достаточно убедительно показал Г. Маркузе, один – сексуальная революция. Что, этого ничего в истории не было и нет? Так может, стоит именно с этих, «сексуальных» позиций и исследовать общество, «писать» этот вариант истории и учебника.

Приведем еще один пример. Как мы уже указывали выше, сформулированная И. Кантом дилемма может решиться и идеалистическим путем, когда историческая действительность предстанет как результат деятельности или некоего замысла божьего или деятельности «великих личностей». Если мы примем за мировоззренческие и методологические основания эти представления, то мы опять-таки получим иную историческую интерпретацию событий и, соответственно, другой учебник по истории, который будет «един» в следовании уже этим основаниям.

Что мы наблюдаем сегодня?

Во-первых, на сегодняшний день наша историческая наука отвергает разнообразие всех социально-философских подходов к познанию законов общества, причем критическая их оценка происходит в рамках заданной марксистской парадигмы анализа исторического процесса.

Во-вторых, из этого следует, что в латентной форме и без серьезных дискуссий марксизм позиционируется как научная теория и широко используется в качестве мировоззренческого и методологического основания исторических исследований, что, в том числе, демонстрируют нам учебники по истории.

В-третьих, логика формирования, а затем и развертывания любого социально-философского подхода такова, что вектор ее развития содержит опасность (тем более в условиях отсутствия дискуссий и критических оценок) идеологических «включений». Идеология представляет из себя не просто совокупность идей и взглядов, в которых теоретики оценивают происходящее в истории, а такую совокупность, которая претендует на статус единственно подлинной, истинной. Именно в рамках идеологического видения истории общества, в истории, как гуманитарной дисциплине могут сакрализоваться, апологизироваться те или иные оценки происходящих событий, писаться «своя история». В этом случае история предстает как своеобразная книжка-раскраска, контуры рисунков в которой есть исторические описания, а «краски» выбирает сам историк, «раскрашивая» историю в «свои» цвета.

В-четвертых, непонятна позиция «волевого» решения, указывающего как «писать» и как «не писать» историю, по каким мировоззренческими методологическим «лекалам» кроить единый учебник по истории. Здесь благая идея о необходимости его унифицировать (которая, кстати, сама требует обоснования) и, тем самым, преодолеть идеологическую «составляющую» истории как гуманитарной дисциплины и предмета преподавания, представляет собой попытку «деидеологизации» истории идеологическими средствами.

Все это говорит о том, что сегодня *крайне необходимо* знакомство историков со всем богатством социально-философской мысли, с разнообразием тех многочисленных подходов, которые в ней существуют и появляются, чтобы попытаться в рамках серьезных и деидеологизированных дискуссий диалектически разрешить дилемму «единого и многообразного» в преподавании истории.

**Лыжина О.А.
(Екатеринбург)**

**Оценивание знаний, умений и навыков студентов
исторического факультета
по дисциплине: «Теория и методика обучения истории».**

Какие бы реформы не проходили в образовании, в конечном итоге они замыкаются на педагоге, которому во все времена принадлежала ведущая роль в обучении и воспитании подрастающего поколения.

Обновление школьного исторического образования на современном этапе включает внесение системных изменений в цели и задачи, способы достижения нового качества образования, в содержание предмета, в организацию учебного процесса, что, в свою очередь, влечет необходимость пересмотра методов обучения, использование образовательных технологий, разработку новых дидактических материалов. В новой образовательной ситуации от учителя истории требуется творческий подход к обучению детей, постоянное совершенствование собственной теоретической и методической квалификации, основы которой закладываются во время вузовской подготовки специалиста.

Профессиональная подготовка учителя истории по своему содержанию, объему, формам и методам определяется квалификационной характеристикой специалиста, устанавливающей систему государственных требований к нему, которые в значительной степени обусловлены социальными запросами субъектов образования.

На историческом факультете Уральского государственного педагогического университета профессиональная подготовка будущих учителей истории в значительной степени осуществляется в процессе изучения базового курса «Теории и методики обучения истории» и прохождения студентами педагогической практики в школе. Курс «Теории и методики обучения истории» нацелен на вооружение студентов знаниями методологических и методических основ их будущей специальности, формирование необходимых умений и навыков для педагогической деятельности в качестве учителя истории (1). Этот курс вводится на третьем году вузовского обучения и рассчитан на два с половиной года изучения. Текущей формой проверки знаний и умений обучающихся по предмету является зачет. По итогам изучения курса студенты сдают курсовой экзамен. С 2004/5 учебного года на историческом факультете вводится комплексный государственный экзамен по основным дисциплинам: всеобщая история, история России, теория и методика обучения истории. Требования к уровню подготовки студентов и критерии оценивания ответов обучающихся по дисциплинам предметного блока разработаны преподавателями кафедр истории России и всеобщей истории. По

курсу «Теория и методика обучения истории» существует рабочая программа, в которой сформулированы требования к уровню подготовки студентов, обучающихся по дисциплине (2). В связи с введением в программу государственного экзамена вопросов по теории и методике обучения истории возникла необходимость в дополнительной разработке критериев оценивания знаний, умений и навыков студентов по данной дисциплине.

Оценивание- метод косвенного наблюдения, состоящий в изучении явления через оценку (3), процесс выставления оценки (4). Оценка знаний и умений - это определение и выражение в условных знаках-баллах, а также в оценочных суждениях учителя степени усвоения учащимися знаний, умений и навыков, установленных программой, уровня прилежания в освоении дисциплины (5). Оценочная активность осуществляется на основе эталона или эталонов, которые выполняют функции критериев определения правильности или неправильности хода отдельных звеньев деятельности, деятельности в целом, качества полученного результата (6).

Критерии оценки знаний – это требования (признаки), на которые следует ориентироваться при оценке знаний (7).

Критериями могут выступать качественные характеристики знания. К объективным качествам (отражающим содержание обучения и не зависящим от субъекта) относятся полнота, глубина, оперативность, конкретность, обобщенность, систематичность, системность, развернутость, свернутость; к субъективным (составляющим характеристику личности) - осознанность, гибкость и прочность. Выделенные качества знаний взаимообусловлены, каждое содержит в себе в свернутом виде другие качества (8). Важными качествами знаний выступают полнота, глубина, осознанность.

Признаками сформированности умений являются гибкость (способность рационально действовать в различных ситуациях), стойкость (сохранение точности и темпа, несмотря на внешние помехи) и прочность (сохранение умения при его продолжительном не использовании; максимальная приближенность в выполнении к реальным условиям и задачам) (9).

Так как основным видом проверки знаний и умений студентов по дисциплине «Теория и методика обучения истории» является устный опрос в форме зачетов и экзаменов, то критериями устного ответа будут выступать следующие качества знаний:

- полнота - количество знаний об изучаемом объекте, входящих в программу;
- глубина - совокупность осознанных знаний об объекте;
- конкретность - умение раскрыть конкретные проявления обобщенных знаний (доказать на примерах основные положения);
- системность - представление знаний об объекте в системе, с выделением структурных ее элементов, расположенных в логической последовательности;
- развернутость - способность развернуть знания в ряд последовательных шагов;

-осознанность - понимание связей между знаниями, умение выделить существенные и несущественные связи, познание способов и принципов получения знаний.

Кроме того, следует добавить, что немаловажно для будущего учителя истории излагать свои мысли литературным грамотным языком.

Ответ студента по вопросу дисциплины «Теория и методика обучения истории» оценивается по четырехбалльной системе:

«Отлично» ставится, если дан полный, развернутый ответ на поставленный вопрос; показана совокупность осознанных знаний об объекте изучения, доказательно раскрыты основные положения (свободно оперирует понятиями, терминами, персоналиями и др.); в ответе отслеживается четкая структура, выстроенная в логической последовательности; ответ изложен литературным грамотным языком; на возникшие вопросы преподавателя студент давал четкие, конкретные ответы, показывая умение выделять существенные и несущественные моменты материала.

«Хорошо» ставится, если дан полный, развернутый ответ на поставленный вопрос, показано умение выделять существенные и несущественные моменты материала; ответ четко структурирован, выстроен в логической последовательности, изложен литературным грамотным языком; однако были допущены неточности в определении понятий, персоналий, терминов, дат и др.

«Удовлетворительно» ставится, если дан неполный ответ на поставленный вопрос, логика и последовательность изложения имеют некоторые нарушения, допущены несущественные ошибки в изложении теоретического материала и употреблении терминов, персоналий; в ответе не присутствуют доказательные выводы; сформированность умений показана слабо, речь неграмотная.

«Неудовлетворительно» ставится, если дан неполный ответ на поставленный вопрос, логика и последовательность изложения имеют существенные нарушения, допущены существенные ошибки в теоретическом материале (фактах, понятиях, персоналиях); в ответе отсутствуют выводы, сформированность умений не показана, речь неграмотная.

Предложенные критерии оценки знаний и умений студентов исторического факультета по дисциплине «Теория и методика обучения истории» дают возможность преподавателю в соответствии с требованиями к уровню подготовки выпускника-специалиста оценить ответ обучающихся по одной из базовых дисциплин.

1. Рабочая программа по дисциплине «Теория и методика обучения истории» / Состав. О.А. Лыжина. УрГПУ. Екатеринбург, 2003. С. 3.
2. Там же. С. 36-38.
3. Психолого-педагогический словарь для учителей и руководителей общеобразовательных учреждений. Ростов-н/Д., 1998. С. 310.

4. Полонский В.М. Словарь по образованию и педагогике. М.: Высшая школа, 2004. С. 68.
5. Психолого-педагогический словарь для учителей и руководителей общеобразовательных учреждений. Ростов-н/Д., 1998. С. 311.
6. Там же. С. 169.
7. Полонский В.М. Словарь по образованию и педагогике. М.: Высшая школа, 2004. С. 67.
8. Ксензова Г.Ю. Оценочная деятельность учителя: Учебно-методическое пособие. М.: Пед. общество России, 1999. С. 28.
9. Психолого-педагогический словарь для учителей и руководителей общеобразовательных учреждений. Ростов-н/Д., 1998. С. 446.

Малькова Т.В.
(Миасс)

Технологии преподавания в филиале вуза как условие процесса гуманизации

К началу 90-х годов XX века вся совокупность изменений, происходящих в экономической, политической, социальной сферах жизни общества привела к развитию системы образования, учитывающей новые потребности общества. В результате этих преобразований современное развитие высшего образования представляет собой сложный, неоднозначный и противоречивый процесс. В нем выделяются различные аспекты, учитывающие новые задачи, стоящие перед системой образования вообще и системой высшего образования в частности.

К числу таких задач с одной стороны можно отнести гуманизацию образовательного процесса, как необходимое условие формирования личности студента. С другой стороны, цель приблизить образование к студенту, привело к созданию системы филиалов вузов. Рассмотрение этих задач в их взаимосвязи дало возможность характеризовать гуманизацию образовательного процесса в филиале вуза как педагогическую проблему.

Тем не менее, необходимость сделать этот процесс более успешным, позволяет определить комплекс условий, которые будут реализованы при преподавании гуманитарных дисциплин. К их числу мы относим следующие условия:

- Основной целью курсов будет формирование синергетической картины мира, позволяющей будущему специалисту полноценно жить и трудиться в информационном обществе;
- Содержание курсов будет отражать культурные особенности региона;
- Будет происходить целенаправленное формирование мотивационной готовности к профессиональной и личностной реализации в условиях региона;

- Технологии преподавания будут опираться на личностно-компетентностный подход.

Наиболее важным, нам кажется, именно содержание и технологии учебных программ, отражающих принципы и особенности процесса гуманизации высшего образования в деятельности филиала вуза. Это связано с тем, что:

Во-первых, в системе высшего образования выделяются федеральный и региональный компоненты, отражающиеся на всех составляющих частях этой системы. Следовательно, федеральный и региональный уровень выявляются, в том числе, и в содержании учебных программ. В этом случае федеральный уровень представлен в виде базового образовательного стандарта. Значит, педагогическая наука и практика нуждаются в определении содержания регионального компонента, обеспечивающего эффективность процесса гуманизации высшего образования, в том числе в филиале вуза.

Во-вторых, мы вынуждены констатировать факт отсутствия четких критериев использования в образовательном процессе педагогических технологий, способствующих реализации идей и принципов гуманизации высшего образования, в условиях функционирования филиала вуза.

Хотелось бы остановиться именно на таком аспекте как применение современных технологий, позволяющих активизировать учебный процесс студентов.

В настоящее время термин «технология» достаточно широко используется в образовании. Многочисленные дискуссии и обсуждения в печати и конференциях различного уровня (1; 2; 3; 4; 5 и др.) позволяют выделить главное, что отличает технологию от методики обучения: в ней конструируется и осуществляется такой учебный процесс, который должен гарантировать достижение поставленных целей.

Целенаправленность, концептуальность, системность и диагностичность, характерны, в том числе, и для личностно ориентированных технологий (6, 7).

В основе используемой в филиале вуза личностно ориентированной технологии обучения должны быть положены синергетические принципы. Согласно данным принципам, знания не передаются от одного человека к другому так, как это происходит с материальными объектами. Такую передачу нельзя осуществить в принципе, ибо каждый раз новое знание рождается в сознании человека заново. Этот процесс протекает на основе анализа получаемой им извне информации и её сопоставления с уже имеющимися знаниями. В процессе сообщения человеку новой информации можно лишь создать необходимые предпосылки, для того чтобы родилось новое знание, произошло своего рода «открытие» нового представления о мире. Однако совершить это открытие должен он сам (8). Таким образом, процесс познания сугубо индивидуален и, следовательно, инициатива в нем должна принадлежать в равной степени, как студенту, так и преподавателю. Сказанное предопределяет выбор в пользу активных форм и методов обучения, обеспечивающих «подготовленную встречу» различных информационных потоков

в умах студентов. Это означает, что мы не только должны обеспечить на занятиях информационное богатство среды, но и подготовить студента к её восприятию, т.е. создать условия благоприятствующие развитию учебно-профессиональной мотивации студентов (желательно внутренней); раскрепощению его мышления; научить его технологическим приемам квалифицированной обработки информации; научить обоснованно выбирать оптимальные решения в нестандартных ситуациях и др.

При этом мы не ограничиваем выбор преподавателя, однако, считаем необходимым, указание границ правилосообразной и творческой деятельности педагогов. Данные ограничения позволят объединить творческие усилия преподавателей в рамках целостной образовательной системы в филиале университета. Такими границами могут стать принципы разработки технологической части курса, которые согласуются с принципами определения содержания образования:

- наличие четкой и диагностируемой цели обучения,
- личностная ориентация образовательного процесса: поиск и развитие профессионально важных задатков, способностей, заложенных природой в каждом индивидууме, опора на субъектный опыт студентов, мотивационное обеспечение процесса обучения на всех его этапах, предоставление студенту возможности выбора содержания, форм и методов освоения материала;
- целевая установка на формирование мировоззренческих ценностей и профессиональное саморазвитие личности;
- формирование навыков решения творческих, вероятностных задач;
- формирование коммуникативных навыков.

Остановимся подробно на раскрытии тех положений, которые наиболее существенно отличаются от практики традиционного обучения.

Наличие четкой и диагностируемой цели обучения для базовых курсов на первый взгляд строго обусловлено Государственными стандартами. Однако в Государственных стандартах лишь оговаривается сумма знаний умений и навыков, которыми должен обладать студент, изучивший данный курс. При создании технологии лично ориентированной направленности к данному пункту предъявляются значительно большие, чем при традиционном обучении, требования.

Во-первых, кроме требований Государственных стандартов они должны быть соотнесены содержанием других предметов, изучавшихся ранее или подлежащих освоению в будущем. Таким образом, курс должен предстать в целях, как неотъемлемая часть становления специалиста в университетском образовательном процессе.

Во-вторых, при планировании целей указываются предположительные (в ряде случаев вариативные) пути их достижения. Пути достижения цели могут быть представлены в виде: системы познавательных и практических

задач, ситуаций, заданий, проектов, упражнений, учитывающих психические особенности учащихся, уровень их подготовки и др.

В-третьих, наряду с целями, связанными с обеспечением усвоения студентами определенных знаний, умений и навыков по материалу конкретного курса, при планировании учебного процесса полноценно включаются воспитательные цели.

В-четвертых, цели должны быть диагностируемыми, т.е. не только содержать в себе указание на конкретный результат, но и дополняться методиками конечной и текущей диагностики эффективности применения данной технологии в конкретном случае.

Результаты анализа анкетирования преподавателей показывают, что процесс целеполагания является одним из наиболее трудных при организации учебного процесса, однако, как отмечают преподаватели, именно на данном этапе в большей степени активизируется их творческая активность.

Таким образом, личностная ориентация занятия «начинается» с постановки личностно значимых для каждого студента целей. Это позволяет решить процесс начальной мотивации учебной деятельности, которая, несомненно, должна поддерживаться на достаточно высоком уровне в течение всего занятия. Особое место в этом случае занимает обращение к субъектному опыту участников образовательного процесса.

Субъектный опыт в обучении, ориентированном на развитии личности, несет особую смысловую нагрузку - личностное и профессиональное развитие участников образовательного процесса рассматривается как обогащение их субъектного опыта с учетом особенностей его строения и состава. Таким образом, субъектный опыт выступает не только средством, но и целью образования.

Применительно к познавательной сфере деятельности, наиболее приемлемым, с точки зрения личностно ориентированного обучения, на наш взгляд, является определение М. А. Холодной, рассматривающей опыт субъекта, как систему «наличных психических образований и инициируемых ими психических состояний, лежащих в основе познавательных отношений человека к миру и обуславливающие конкретные свойства его интеллектуальной деятельности» (9, С. 164 –165).

Она выделяет три его составляющих:

- когнитивный опыт - ментальные структуры, которые обеспечивают хранение, упорядочение и трансформацию наличной и поступающей информации. Их основное назначение – оперативная переработка текущей информации об актуальном воздействии на разных уровнях познавательного отражения;

- метакогнитивный опыт - ментальные структуры, позволяющие осуществить произвольную регуляцию процесса переработки информации и произвольную, сознательную организацию собственной интеллектуальной активности. Их основное назначение – контроль состояния индивидуальных интеллектуальных ресурсов, а также хода интеллектуальной деятельности;

- интенциональный опыт - ментальные структуры, которые лежат в основе индивидуальных интеллектуальных склонностей. Их основное назначение заключается в том, что они предопределяют субъективные критерии выбора относительно определенной предметной области, направления поиска, решения, определенных источников информации, субъективных средств её представления.

Исходя из этого, главной задачей обучения является развитие когнитивных, метакогнитивных и интенциональных структур как основы для приема, хранения и переработки информации посредством обогащения и коррекции субъектного опыта студента.

При этом следует учитывать, что, согласно синергетическому подходу, образование и изменение данных структур - это сложный, вероятностный процесс, который может существенно различаться для каждого конкретного студента. Эффективность (в этом случае успешный исход процесса обучения для большинства студентов) во многом зависит от предоставления студенту возможности выбора содержания, форм и методов освоения материала.

Очевидно, что каждая лекция или практическое занятие, проведенные по канонам лично ориентированного образования, требуют от преподавателя значительных творческих и временных затрат (как при их проведении, так и при их подготовке).

Перейдем к описанию следующего принципа разработки технологической части базовых курсов - целевая установка на формирование мировоззренческих ценностей и профессиональное саморазвитие личности. Формированию системы мировоззренческих ценностей во многом способствует определенное содержание образования. Однако, как показывает практика, соответствующее содержание является необходимым, но не достаточным условием достижения намеченной цели.

Положительные результаты при формировании нравственных ценностей достигаются при использовании технологии диалога, придающей образовательному процессу эмоциональную окраску, развивающей умение слушать и взаимодействовать, активизирующей субъектную активность студентов.

Формирование научного мировоззрения, кроме соответствующего содержания изучаемого материала (об этом мы говорили выше), обеспечивается системностью и последовательностью его изложения. Результаты обобщения педагогического опыта позволяют нам утверждать, что достаточно эффективен в этом плане итерационный метод изучения материала. Одной из важнейших составляющих мировоззренческих ценностей является направленность личности на саморазвитие, самосовершенствование и самораскрытие в социально одобряемых формах.

Мы считаем, что в рамках изучения базовых курсов для реализации данного положения необходимо, прежде всего, стимулировать субъектную активность студентов в этом направлении и постараться сделать её произ-

вольной и осознанной. При этом мы использовали результаты исследований, приведенных в работах О.А. Конопкина и А.К. Осницкого.

Исследуя осознанную саморегуляцию произвольной активности человека, О.А. Конопкин (10) определил специфические характеристики такой регуляции, обнаруживаемой в деятельности человека:

- субъектность (решаемая задача должна быть принята человеком, стать его задачей, он должен сформулировать цель своей деятельности);
- осознанность (условия, способы и другие средства решения задачи должны быть связаны в сознании человека с формулируемой им целью активности);
- целостность (системность, взаимосвязанность и взаимодополнительность отдельных звеньев регуляции).

В развитии представлений об осознанной и субъектной регуляции активности в жизнедеятельности человека А. К. Осницким (11) были исследованы составляющие опыта субъектной активности человека:

- ценностный опыт;
- рефлексивный опыт. Расширение рефлексивного плана за счет усмотрения новых возможностей использование ранее непосредственно освоенных средств регуляции тесно сопряжено с «прорывами» в их ценностно-смысловой оценке. Возможность «прорыва» и обеспечивается оживлением собственно субъектной активности, приходящейся на этот момент.
- опыт привычной активизации, в котором осуществляется интеграция осознаваемого и непосредственно-чувственного, который значительно расширяет границы осознанного саморегулирования и обеспечивает возможность сопряжения других уровней саморегуляции с уровнем осознанного контроля;
- операциональный опыт;
- опыт сотрудничества.

Перечисленные выше элементы и являются условием осознанного и произвольного процесса саморазвития студента, как личностного, так и профессионального.

Следующим основанием предлагаемой нами личностно ориентированной технологии является ориентация на развитие творческих способностей через решение творческих, вероятностных задач.

Творческая составляющая обучения должна не просто «присутствовать» на занятии. Она должна стать ведущим принципом процесса обучения, так как именно с необходимостью решения творческих, нестандартных задач

Следующим пунктом является положение, отражающее направленность образовательного процесса на формирование коммуникативных навыков. В данном случае мы рассматриваем проблему с двух позиций- особенности взаимодействия между преподавателем и студентом и отношения между членами студенческого коллектива.

Формы сотрудничества преподавателя и студента (с позиций концепции деятельности) могут быть 5 видов: введение в деятельность; разделенное действие; имитирующее действие; поддержанное действие; партнерство.

Вторая часть рассматриваемого положения связана с формированием у студентов мотивационно-ценностной и инструментальной основ совместной учебно-профессиональной деятельности.

На наш взгляд, формирование мотивационно-ценностной основы совместной деятельности должно опираться на развитие социокультурной толерантности - морального качества личности, характеризующегося терпимым отношением к другим людям, независимо от их этнической, национальной либо культурной принадлежности, терпимым отношением к иному рода взглядам, нравам, привычкам; терпимостью к особенностям различных культурных групп или к их представителям.

Приведенные выше принципы построения технологии обучения, позволяют в рамках базовых курсов осуществлять целенаправленную работу над формированием компетенции будущих специалистов, развитием профессиональной направленности и профессионально важных качеств и, вместе с тем, способствуют процессу гуманизации образования в филиале вуза.

1. Андреев В.И. Педагогика: Учебный курс для творческого саморазвития. Казань, 2000.
2. Беспалько В.П. Элементы теории управления процессом обучения. М., 1971.
3. Гузев В.В. Системные основания образовательной технологии. М., 1995.
4. Карпенко М.П., Помогайбин В.Н. К вопросу о становлении новой педагогической парадигмы и ее технологическом обеспечении // Школьные технологии. 1999. №1-2.
5. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учеб. Пособие. М., 1998.
6. Зеер Э.Ф., Шахматова О.Н. Личностно-ориентированные технологии профессионального развития специалиста. Екатеринбург, 2000.
7. Якиманская И.С. Разработка технологии личностно-ориентированного обучения // Вопросы психологии. 1995. №2.
8. Колин К.К. Человек и будущее: динамический вызов // Alma mater. 1999. №10.
9. Холодная М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. Томск, 1997.
10. Конопкин О.А. Психологическая регуляция произвольной активности человека // Вопросы психологии. 1995. №1.
11. Осницкий А.К. Проблемы исследования субъективной активности // Вопросы психологии. 1996. №1.

**Протасова И.А.
(Екатеринбург)**

Политическая социализации личности: понятие, этапы

«Школа вне политики» – это принцип, который был положенный в основу проекта реформы школьного образования, разработанного в 1915 – 1916 гг. комиссией под руководством графа П.Г. Игнатьева. Он был поддержан широкой педагогической общественностью страны, выразившей тем самым отрицательное отношение к вовлечению молодежи в политическую

жизнь и полагавшей, что по своей сущности педагогический процесс «должен оставаться чуждым какой-либо партийности» (П.Ф. Каптерев). Данная тенденция к деполитизации школьного образования, не получив своего развития в практике работы советской школы, нашла воплощение в современной российской действительности. Отказ от монополии государственно-партийной идеологии в преподавании историко-общество-ведческих дисциплин в школе (1) привел к радикальным изменениям не только в педагогическом процессе, но и в самом механизме политической социализации, направленной ранее, в соответствии с социальным заказом советского государства на формирование личности, политически грамотной, активно участвующей в общественной жизни страны, наделенной политической культурой, отвечающей ценностям и нормам советского общества.

В современной России прежняя система политической социализации перестала функционировать вследствие дискредитации господствовавшей системы ценностей и потерей действенности функционирования ведущих механизмов, обеспечивавших успешность процесса социализации.

Адаптация зарубежного опыта к российским традициям в значительной степени облегчает процесс формирования и освоения новой модели политической социализации как процесса «вступления» личности в политику путем выработки политических представлений, ориентаций и установок, приобретения навыков политического участия, формирования политической культуры (2). Значимость политической социализации в демократическом обществе обусловлена тем, что при ее нормальном протекании в социуме обеспечивается преемственность в передаче от поколения к поколению политических установок и ценностных ориентаций; осуществляется подготовка к реализации прав и обязанностей гражданина, к вхождению человека в общественно-политическую жизнь общества. Тем самым гарантируется политическая стабильность, устойчивость и равновесие политической системы. Немаловажная роль в этом процессе отводится школе как одному из важнейших факторов (агентов) институциональной политической социализации личности.

В отечественной науке проблемы политической социализации до недавнего времени рассматривались в основном в ракурсе политического воспитания, политической учебы и образования. Несмотря на идеологическую направленность данных исследований, в них содержится представляющий определенную научную значимость социологический анализ различных аспектов проблем социализации. В работах В.Г.Байковой, Н.М.Блинова, В.П. Васильева, Д.М. Гилязитдинова, П.В. Позднякова, Ф.Э. Шереги, А.И. Яковлева и др. политическая социализация понимается как процесс активного включения человека в систему политической деятельности и политических отношений, освоения накопленного политического опыта, закрепленного в политической культуре общества (3). В зарубежных исследованиях термин «политическая социализация» возник по аналогии с понятием «социализация», введенным в научный оборот американским социологом Ф. Гиддингом-

сом. Проблеме социальной и политической адаптации человека, восприятием им традиций и ценностей общества уделялось в западной социологии, начиная с 1920-х гг., повышенное внимание, однако первая работа, посвященная политической социализации как общественному феномену, появилась лишь в 1959 г. (Г. Хаймен «Политическая социализация»), положив начало исследованиям, связанным с описанием процесса включения личности в политику. В конце 1950 гг. в западной политологической науке сложилось ряд теорий политической социализации, при построении которых авторы заимствовали разработанные социологами и психологами модели личности, а также их представления о механизмах воздействия социальных норм и ценностей на человека. Основные концепции политической социализации непосредственно связаны как с позитивистскими, так и антропологическими концепциям, по-разному понимающими механизм вхождения человека в политику. Классическая теория политической социализации (Д. Истон, Л.Коэн, Р. Паркер) трактовала ее как процесс обучения человека специальным ролям, которые ему необходимо выполнять в сфере политики. Э. Эриксон, Э. Фромм, работавшие в русле психоанализа, главное внимание уделяли исследованию бессознательных мотивов политической деятельности, понимая политическую социализацию как скрытый процесс политизации человеческих чувств и представлений. Политическая социализация рассматривалась также как аккультурация (т.е. освоение человеком новых для себя ценностей), при этом на первый план выдвигались внутриличностные, психологические механизмы формирования политического сознания и поведения людей. Несмотря на различия в подходах, большинство западных исследователей все же сходятся в том, что важнейшей функцией политической социализации является достижение личностью умений ориентироваться в политическом пространстве (4).

Английский политолог Д. Каванах, выявив многообразие подходов в понимании феномена социализации, отмечает, что она рассматривается и как процесс политического воспитания, включающий в себя распространение информации о политической системе и обучение гражданственности; и как процесс включения в определенную роль; и как развивающийся процесс, предполагающий приобретение политических убеждений и ориентаций на протяжении всей жизни индивида (5).

В современной отечественной и зарубежной науке достаточно большое количество приверженцев имеет теория ролевой социализации личности, позволяющая соединить достоинства макро- и микроподходов в анализе общественных явлений, раскрыть механизм вовлечения личности в политику. Под социализацией ее представители понимают «освоение реквизита ориентаций для удовлетворительного функционирования в роли» (Т. Парсонс), однако само понятие роли трактуется ими весьма специфично. В частности, Р. Липтон сравнивает культурные ценности, лежащие в основе ролевых предписаний, с набором готовой одежды, формирующей внешний облик человека и ограничивающей выбор альтернатив поведения весьма незначи-

тельными модификациями. Политический процесс ассоциируется разработчиками данной теории с игрой, в которую играют «серьезные люди», что обеспечивает условия их стабильной жизни, а отказ от соблюдения правил может привести к политическим срывам, к дестабилизации системы. Причины сбоев политического механизма видятся в том, что участники недостаточно хорошо знают свои роли. Поэтому процесс политической социализации и должен быть направлен на тренировку в исполнении политических ролей, рассматриваемых в социологическом и социально-психологическом аспектах. Социологический аспект роли связывается с пониманием того, что политическая система может эффективно функционировать только тогда, когда все участники процесса согласны между собой относительно распределения ролей; ее социально-психологический аспект предполагает субъективное восприятие роли как самим исполнителем, так и окружающими его людьми. При рассмотрении данного ее аспекта представители ролевой теории обратились к работам символических интеракционистов (Ч.Х. Кули, Дж.Г. Мид, Г. Блумер). Для них человек – это личность, активно формирующая свое поведение (6), взаимодействующая со всей совокупностью социальных явлений (7).

Современная отечественная политология не только не отрицает значения понятия роли для исследования поведения личности, ее социализации, но и развивает ролевую концепцию применительно к обществу в целом и политической системе в частности. Так, С.В. Решетников и др. под политической социализацией понимают совокупность процессов становления политического сознания и поведения личности, принятия и исполнения политических ролей, проявления политической активности (8). При этом отмечается, что политическая роль может быть лишь одним из принципов объяснения политического поведения человека, но его недостаточно, а социализация не может быть сведена только к адаптации и интернализации этих ролей. Понятие «политическая социализация» употребляется для обозначения процесса политического созревания индивида, формирования его политического «я», собственных политических ориентаций (9).

В процессе ролевой социализации личности ряд авторов выделяет три основных этапа на основе отношения ее к политическому процессу (личное участие или неучастие). «Допартиципаторный» этап (антиципативная социализация) охватывает период дошкольной фазы дотрудовой стадии общей социализации и частично фазу школьного обучения. На этом этапе индивид, стихийно взаимодействуя со своим социальным окружением, неосознанно, некритически (с помощью импринтинга) осваивает те нормы и ценности, которые он видит в семье, в ближайшем микросоциуме. Лица, входящие в это окружение (агенты социализации), воспринимаются им как исполнители определенных ролей (10). Это период первичной политической социализации, когда закладываются основы политической культуры личности. В рамках этого этапа американские политологи Д. Истон и Дж. Деннис выде-

ляют четыре стадии: «политизации», когда дети усваивают, что кроме взрослых в школе и дома есть внешняя власть; «персонализации», связанной с осознанием детьми политической власти через символизирующие ее политические фигуры, «идеализации» как приписывания политическому деятелю исключительно положительных качеств и «институционализации», когда происходит поворот в сознании детей к более безличному, деперсонифицированному представлению о власти (11). Первичная социализация характеризует первоначальное (обычно с 3- 5 лет) восприятие человеком политических категорий, которые постепенно формируют у него избирательно-индивидуальное отношение к явлениям политической жизни. Особую роль на этом этапе играет семья. П. Бергер и Т. Лукман отмечают, что первичная социализация, которая протекает в семье, наиболее значима для индивида, благодаря ей он становится полноценным членом общества (12). В качестве определяющего фактора, влияющего на формирование политических установок личности в семье, Ф.М. Бурлацкий и А.А. Галкин называют социальный статус семьи, ее социальное положение (13).

Представители психологического когнитивизма Ж. Пиаже и Г. Якода пришли к выводу, что в зависимости от воздействия различных факторов, созревание политического сознания личности может быть ускорено или замедлено. Особое внимание ими уделяется школе – институту, являющемуся формальной институциональной структурой, призванной служить для подготовки членов общества к новым социальным ролям (14). Ведущее место в формировании политического сознания отводится ими учителям, система отбора и подготовки которых на Западе направлена на то, чтобы осуществлять управление политической социализацией личности (15).

Второй этап – «партиципаторный» – начинается еще на дотрудовой стадии общей социализации и охватывает несколько циклов человеческой жизни. 18 лет считается во многих обществах рубежом в процессе политической социализации индивида; к этому периоду не только заканчивается его гражданское становление, он приобретает все права и обязанности, которые вытекают из его положения как «политического человека» (16). Начало третьего этапа – «поспартиципаторного» - у разных индивидов может значительно отличаться. Продолжающаяся на протяжении всей жизни социализация не оказывает серьезного влияния на трансформацию базовых ценностей, сложившихся в ранние периоды жизни индивида (17).

1. О стратегии развития исторического и обществоведческого образования в обществоведческих учреждениях. Решение коллегии МО РФ от 28.12. 94 г. № 24/1 // Справочник преподавателя общественных дисциплин. М., 1998. С. 22-23.
2. Политология. / Под ред. С.В.Решетникова. Минск, 1999. С. 389.
3. Ерьшев А.А., Ребало В.А. Политическая культура личности. Киев, 1985. С.34-35.
4. Пугачев В.П., Соловьев А.И. Введение в политологию. М., 2000. С. 324-325.

5. Савельев В.Л., Фарукшин М.Х. Несостоятельность буржуазных концепций политической культуры социализма. Киев, 1986. С.109-110.
6. Волков Ю.Г., Добренъков В.И., Нечипуренко В.Н., Попов А.В. Социология: Учебник / Под ред. Ю.Г.Волкова. М., 2003. С.76-77.
7. Шестопап Е.Б. Личность и политика: Критический очерк современных западных концепций политической социализации. М., 1988. С. 26.
8. Политология. С. 389.
9. Демидов А.И., Федосеев А.А. Основы политологии. М., 1995. С. 98-99.
10. Мудрик А.В. Социализация и воспитание. М., 1997. С.53.
11. Шестопап Е.Б. Указ соч. С.188.
12. Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания. М.,1995. С.212-213.
13. Бурлацкий Ф.М., Галкин А.А. Современный Левиафан: Очерки политической социологии капитализма. М., 1985. С. 242.
14. Мудрик А.В.Указ соч. С 57.
15. Шестопап Е.Б. Указ соч. С. 131.
16. Тощенко Ж.Т. Социология: Общий курс. М., 1998. С. 256-257.
17. Панарин А.С., Василенко И.А. Политология. М., 2003. С. 189

Рыбакова Г.Г., Рыбаков С.В
(Екатеринбург)

Воспитание историей: образ или схема?

Для преподавателей истории подготовка к занятиям с учащимися означает продумывание многих деталей, связанных с как методическим, так и методологическими обеспечением. Задачи методики и методологии существенно различаются – в той же степени, в какой различаются форма и содержание уроков. Методика отвечает на вопрос "Как учить?", методология – на вопрос "Чему учить?". Очевидно: то, что приемлемо на методическом уровне, не всегда оправдано на уровне методологии.

Чем разнообразней методический инструментарий преподавателя, тем ему легче планировать занятия и тем интереснее они для его подопечных. При этом едва ли кому-то из учителей-историков удастся избежать обращения к тем или иным организационно-формальным схемам. Трудно представить процесс школьного обучения, совсем лишенный всяких схем в виде причинно-следственных цепочек, таблиц, графиков, диаграмм, перечней. Методика выстраивания учебного материала опирается на критерии логичности, точности, меры. Вне таких критериев этот материал теряет компактность, становится структурно аморфным, слабо усваивается учащимися. Логический каркас учебного занятия, безусловно, способствует систематизации знаний.

Между тем, если взглянуть на историю с позиций методологии, то становится вполне ясно, что она не тот предмет, который можно разместить

в «прокрустовом ложе» схематизма. В подлинной, «живой», истории отражена реальная жизнь реальных людей. Большинству историков понятно, что содержание оставшейся в прошлом реальной жизни являлось более глубоким, богатым, многообразным, чем ее отражение в тех или иных теоретических схемах. Теоретический, методологический схематизм вольно или невольно сужает историю, таит опасность ее подчинения искусственным шаблонам.

Отечественная историография проходила уроки масштабного и целенаправленного использования таких шаблонов. Наиболее показательным примером является т.н. «школа историков-марксистов» во главе с М.Н. Покровским, в 20-е годы XX в. занимавшей монопольное положение в советской исторической науке. М.Н. Покровский откровенно и напористо проповедовал схематизм в подходах к истории, аргументируя свою позицию тем, что «любая историческая теория есть осколок определенной идеологии» (1). Историком-немарксистом он критиковал именно за неприятие теоретического схематизма. Так, о В.О.Ключевском он писал: «Ключевский был совершенно беспомощен. ...дать схемы он не мог» (2).

Методологический радикализм «школы Покровского» большинством историков не был принят, но в течение всего советского периода сказывалось влияние доктринерского социологизма как на историческую науку, так и на преподавание истории, когда вопросы, связанные с духовным смыслом и с культурно-психологическим контекстом человеческой жизни, уходили на второй план. В условиях моноидеологии теоретические схемы получали отпечаток односторонней пристрастности, часто возводимой в принцип и смыкавшейся с манипуляцией фактами и с мифотворчеством. Главный редактор журнала «Вопросы истории» А.А.Искандеров писал по этому поводу, что «неотъемлемыми чертами официальной советской историографии являлись склонность отстаивать сухие социологические схемы, держаться искусственных стереотипов, которые значили для нее больше, чем реальные исторические факты. Именно на такой, якобы научной, основе и формировалось массовое историческое сознание. Преднамеренное искажение и сокрытие правды истории неизбежно вело к существенным нравственным изъянам и историческому беспамятству» (3).

Для нынешнего этапа развития исторической науки характерно растущее понимание того, что история соткана из социально-психологических реакций конкретных людей, представляя собой не столько совокупность линейных законов развития, сколько смысловое поле, в котором деятельность людей опирается на шкалу ценностных ориентиров, превращающую историю в сокровищницу пережитых людьми смысловых уроков.

История, как наука и как учебный предмет, не сводима к инвентаризации фактов. За фактами всегда находятся своеобразные и динамичные комбинации смыслов – нравственных, философских, житейских. Анализ и оценка происходивших в прошлом событий противопоставлен и субъективный произвол, и искусственный объективизм. Обращение к истории мало-

продуктивно без общезначимой смысловой нагрузки. Это означает, что история – предмет воспитывающий. Человек не может оставаться равнодушным к понятиям добра и зла, чести и бесчестия, героизма и предательства. Не должна отворачиваться от этих понятий и историческая наука. Выполняя познавательные, исследовательские функции, она не вправе забывать о воздействии на личностное становление человека.

Изучение истории связано с обретением смыслов. А им всегда тесно в рамках схематизма и частичности. Доступности смыслов в гораздо большей степени, нежели схемы, способствуют целостные образы. В русской культурной традиции образ всегда и отождествлялся с наличием смысла. Многие русские мыслители раскрывали свое понимание истории с помощью образности. Так, историк и философ И.А.Ильин писал: «Судьбы народа сокрыты в его истории. Она таит в себе не только его прошлое, но и его будущее; она являет его духовное естество: и его силу, и его дар, и его задание, и его призвание. История народа есть молчаливый глагол его духа, таинственная запись его судеб, пророческое знамение грядущего» (4). Ильин считал, что говорить о родной стране с холодным и равнодушным сердцем – значит принижать и портить ее образ.

Людям и народам не обойтись без учета своего собственного прошлого. Но полноценному осмыслению истории мешает схематизм, ориентирующий сознание на одномерное, нетворческое, не усиленное образностью восприятие прошлого. Его сторонники зачастую ассоциируют образность с отрывом от реальности, с уходом в «мир грез и фантазий». Однако образность вовсе не оппонирует трезвости в познании мира, напротив – наполняет это познание полновесностью, ставящей заслоны частичности и банальности, способствует эмоциональному освоению «преданий старины глубокой», узнаванию отечественных святынь и героических страниц в истории родной страны.

Для изучающих историю она оживает тогда, когда выходит за границы однообразных таблиц. Методика школьного обучения истории, кроме логических приемов, может содержать в себе и немалый арсенал образных средств, куда входят красочные иллюстрации и видеоматериалы, песни военных, и не только военных, лет, составление школьниками рассказов о старших поколениях их семей, экскурсии в музеи и по историческим местам, предметное обращение к нумизматике или геральдике. Но главным средством образного воздействия на школьников и студентов неизменно остается слово учителя и преподавателя. Насыщенное живыми интонациями, неравнодушное к радостям и страданиям, к чести и бесчестию, это слово способно открыть для юного поколения двери в мир истории.

Проблема в том, что концептуальные подходы к нынешнему школьному образованию лишь в малой степени способствуют развитию гуманитарной составляющей в преподавании истории. Сейчас при поступлении в вузы для абитуриентов повсеместно вводится система тестирования. Она

касается и проверки знаний по истории. Учителя-историки вынуждены увязывать с этими реалиями свои учебные планы, вносить в них существенные коррективы. Прагматически ориентируясь на «конечный результат», т.е. на успешную сдачу выпускниками школ вступительных экзаменов в вузы, учителя должны, начиная уже со средних классов, уделять повышенное внимание тестовым заданиям и отработке у школьников навыков по их выполнению. В этих условиях воспитательная функция истории оказывается на периферии учебного процесса. Тесты, олицетворяя собой торжество схематизма, не в состоянии выявить уровень мировоззренческо-нравственной подготовки выпускников.

Сводя изучение истории к механическому запоминанию отдельных фактов, новые методические требования не только уводят от необходимости обдумывать содержание изучаемого материала, но и снижают заинтересованность в овладении такими логическими операциями, как анализ, синтез, обобщение. В сознании учащихся прошлое теряет цельность и смысловое единство, «рассыпается» на множество разрозненных элементов, деталей, подробностей. Уходит понимание того, что история – это обобщенный опыт человечества, опыт которым подрастающее поколение должно научиться пользоваться. На этом фоне трудно ждать от подростка вопросов, задаваемых себе после урока истории: «Что нового я сегодня узнал? Что это значит для меня лично?». Перед молодежью не возникают также и вопросы о месте и значении истории в системе знаний, о той помощи, которую она способна оказать человеку в деле его интеллектуального и нравственного становления.

-
1. Покровский М.Н. Марксизм и особенности исторического развития России. Л., 1925. С.79.
 2. Там же. С.77.
 3. Искандеров А.А. Историческая наука на пороге XXI века // Вопросы истории. 1996. №4. С.6.
 4. Ильин И.А. О России // Ильиных И.А. Собр. соч.: В 10 т. Т.6. Кн.2. М., 1996. С.19.

**Смирнов С.В.
(Екатеринбург)**

**Образ Востока в мировой исторической науке
(вторая половина XIX – XX вв.)**

Современная ситуация методологического плюрализма в отечественном востоковедении, с одной стороны, открыла широкие возможности для творческого поиска и самореализации исследователя и преподавателя, с другой стороны, привела к утрате четких ориентиров и методологической

преимущества в изучении и преподавании различных периодов истории стран Востока. В этой ситуации студент, изучающий историю стран Востока, оказался в двойственном положении. Разумеется, он получил возможность в процессе изучения различных этапов истории афро-азиатских стран ознакомиться с различными методологическими подходами, увидеть историческую эволюцию Востока в различных ракурсах. Однако в этом же оказалась скрыта определенная опасность – исчезает целостность, происходит крушение единой перспективы, дробление исторической реальности. Такое испытание, несомненно, является достаточно тяжелым для еще не вполне сформировавшегося «исторического сознания» студента.

По нашему мнению, сохранению или скорее конструированию единой перспективы исторического развития Востока может способствовать специальный историографический курс, дополняющий основные курсы по истории афро-азиатских стран. Главной целью такого курса является изучение фундаментальных интерпретаций истории стран Востока, предложенных мировой исторической наукой. Концептуальная основа предлагаемого нами для студентов IV курса исторического факультета спецкурса базируется на историографическом видении образа Востока в рамках трех парадигм – парадигмы Другого, парадигмы Такого Же Самого и ориенталистской парадигмы. Парадигмы Другого и Такого Же Самого – это две стороны изучения Востока сквозь призму опыта Запада, выраженного в западных (других попросту не существует) теориях исторического развития. Ориенталистская парадигма, сформировавшаяся под влиянием постмодернизма и деконструктивизма, отвергла западоцентристские методологические постулаты, указав, что любую культуру следует изучать лишь в свойственных ей понятиях и на основе ее ценностей.

Первой по времени возникновения интерпретацией образа Востока следует считать парадигму Другого, истоки которой можно обнаружить еще в наследии Аристотеля и европейских средневековых авторов. В исторических и политико-философских сочинениях конца XVII – XVIII вв. (Ф. Бернье, Ш. Монтескье, Т. Монро и др.), посвященных азиатским странам, выделяется ряд критериев, характеризующих особенности их развития и отличающих их от стран Европы. Это отсутствие частной собственности, despотический характер власти, поголовное рабство населения, община как социальная и экономическая основа общества. Ф. Гегель в своей, ставшей первой, концепции всемирной истории обозначил Восток как независимое, параллельное Европе целое, застывшее на первой ступени развития и потому, в сущности, не историческое (1).

К. Маркс и Ф. Энгельс, работая над универсальной теорией всемирно-исторического процесса, опирающейся на идею смены социально-экономических формаций, тем не менее, разделяли существовавшие в их время взгляды об особом характере Востока. Это отразилось в предложенном Марксом термине «азиатский способ производства», на базе которого в

XX в. в рамках марксистской историографии сформировалась концепция, отстаивавшая особый путь развития восточных стран (2).

Развитию взгляда на Восток с позиции парадигмы Другого способствовал и появившийся в середине XIX в. культурный релятивизм. Выступая против западоцентризма европейской исторической науки своего времени, культурный релятивизм провозгласил идею несравнимости культурных типов разных народов, невозможности их измерения единым общеисторическим масштабом. Это означало утрату всеобщей исторической перспективы, разводило, не давая порою возможности пересечься, исторические пути Запада и Востока. Культурный релятивизм, предтечей которого во многом явился Н.Я. Данилевский (3), оказал огромное влияние на становление цивилизационного направления в исторической науке. Аналогичные взглядам Данилевского идеи выдвинули и развили в XX в. О. Шпенглер и А. Тойнби (4).

Весомым вкладом в разработку цивилизационной теории и анализа специфики незападных цивилизаций стали идеи М. Вебера (5). Для концепции М. Вебера было характерно сочетание идеи множественности ценностных ориентаций локальных цивилизаций, выраженных в заданной религиозными взглядами хозяйственной этике, с идеей об общем эволюционном развитии человечества по пути рационализации человеческой деятельности. Уделяя особое внимание западной цивилизации как динамическому целому, где экономика, государственные институты и культура (преимущественно религиозная) в различных комбинациях стали движущими силами, наделившими Запад специфическим рациональным и экспансионистским капиталистическим этосом, Вебер противопоставил ее мало динамичным, не выработавшим настоящего рационализма восточным цивилизациям.

Современные представители цивилизационной теории, крупнейшими из которых считаются Ш. Эйзенштадт (6) и С. Хантингтон (7), несомненно, сохраняют приверженность парадигме Другого, хотя и различаются в оценках реалий современного мира. Так, Эйзенштадт развивает тезис о многовариантности современной цивилизации, а Хантингтон придерживается мнения о противостоянии западной цивилизации остальным цивилизациям и неизбежности столкновения цивилизаций в современном мире.

Еще одной современной концепцией, функционирующей в рамках парадигмы Другого, является концепция «азиатских ценностей», активно поддерживаемая и современными политическими элитами ряда быстроразвивающихся азиатских стран. Концепция «азиатских ценностей» противопоставляет традиционные культурно-социальные ценностные системы азиатских обществ, как мощный фактор современного развития, европейским ценностям. Как отмечает О. Веггел (8), ключом к пониманию азиатского мышления является холизм. Холизм проявляется как в стиле мышления и поведения, так и в структуре общества, став базой для таких явлений, как, например, конфуцианство. В свою очередь, конфуцианские добродетели с их

приоритетом коллектива, сотрудничеством и гармонией, вполне могут составить «восточную альтернативу западному капитализму».

Истоки восприятия Востока как Такого Же Самого, по-видимому, необходимо искать в идеях эволюционизма, сформировавшихся в европейской науке в первой половине XIX в. Эволюционизм исходил из общности человеческой природы и единства мировой истории. Эволюционизм лег в основу большинства всемирно-исторических концепций XIX-XX вв.: теории формаций К. Маркса, теории модернизации, концепции миросистемного анализа, глобалистики. Приверженцы парадигмы Такого Же Самого, отмечая определенные особенности в развитии неевропейских стран, указывали, что эти отличия не имеют фундаментального характера. Такое утверждение вело к поиску и обнаружению в развитии восточных стран черт, присущих общемировому историческому процессу, эталоном которого служило передовое западное общество. Так появились элементы эндогенного генезиса капитализма и реформации в восточных феодальных обществах, либо «зародыши демократии» и даже «гражданское общество» в недрах традиционных азиатских структур (9).

Менее оптимистичные сторонники универсальности и однолинейно-прогрессивной эволюции мирового исторического процесса сосредоточили свое внимание на переходных периодах (межстадиальных или межформационных), характеризующихся наличием синтезированных, симбиотических форм в политико-идеологической, социально-экономической, социально-культурной структурах. Здесь нужно отметить такие теории, как теория слабозависимости, зависимости, многоукладности, «третьего мира» (10).

Стремление сблизить или скорее преодолеть парадигмы Другого и Такого Же Самого породило ряд синтетических концепций, совмещавших представление об уникальности локально-исторического горизонта с универсальностью общемирового. К такого рода концепциям, в частности, стоит отнести концепции общественного синтеза (11) и «раннего модернизма» (12).

Отсчет ориенталистской парадигмы, вероятно, стоит начать с работы Э. Саида «Ориентализм», вышедшей в 1978 г. (13). Для Саида понятие «Восток» и те характеристики, которые определяют его содержание, не соответствуют подлинной историко-культурной реальности, а являют собой дискурс западноевропейской культуры, создавшей Восток в качестве антипода Запада для оправдания своего политического и культурного гегемонизма.

Концепция Саида, определяемая сегодня как радикальный культурализм и подвергнутая мощной критике, тем не менее заставила исследователей встать на путь преодоления западоцентризма. Умеренные представители ориенталистской парадигмы, отвергнув вывод культуралистов-радикалов о непроницаемости культур извне, все же отстаивают взгляд об уникальности любой культуры (страны, цивилизации) и исходят из необходимости изучения ее традиций в присущих ей понятиях. Так, один из крупных современных представителей ориенталистской парадигмы, китайский

историк Ф. Хуан считает, что для Китая требуется «теоретическая автономия». Нужна не только новая теория, а новое мировоззрение, которое позволяет ответить на вопросы, как можно быть «современным и одновременно китайским», как развивать современную цивилизацию, сохраняя национальное наследие, и «какой может быть сущность китайской цивилизации в современном мире» (14).

Таким образом, предложенная нами концепция спецкурса дает возможность не только познакомиться с ведущими направлениями в изучении стран Востока с позиции различной интерпретации предмета изучения («Восток»), но и выявить теоретико-методологическую эволюцию мировой исторической мысли на примере историографии стран Востока.

1. Гегель Г. Сочинения. Т.8. М.; Л., 1935.
2. Крупными представителями концепции «азиатского способа производства» считаются Е.С. Варга, К.А. Харнский, Л.И. Мадьяр, Хоу Вайлу, Ф. Текеи, Ж. Шено, М. Годелье, Г. Левин, Л.С. Васильев и др.
3. Данилевский Н.Я. Россия и Европа: Взгляд на культурные и политические отношения Славянского мира к Германо-Романскому. М., 2003.
4. Тойнби А. Дж. Постижение истории. М., 1991; Шпенглер О. Закат Европы: Очерки морфологии мировой истории: В 2 т. М., 2003.
5. Weber M. The religion of China. N.Y; L., 1964.
6. Эйзенштадт Ш. Революция и преобразование обществ. Сравнительное изучение цивилизаций. М., 1999.
7. Huntington S. The clash of civilizations and the restructuring of world order. N. Y., 1996.
8. Asian values: An encounter with diversity / Ed. By Cauquelin J. Richmond: Curson, 2000.
9. О генезисе капитализма в странах Востока (XV-XIX вв.): Материалы обсуждения. М., 1962; Развитие азиатских обществ XVII – начала XX в.: современные западные теории. Вып.1, 2. М., 1990, 1991; Теоретические и историографические проблемы генезиса капитализма. М., 1969; Узловые проблемы истории докапиталистических обществ Востока. Вопросы историографии. М.: Наука, 1990, и др.
10. Зарубежный Восток и современность: В 3 т. М., 1980-1981; Исторические факторы общественного воспроизводства в странах Востока. М., 1986; Левковский А.И. «Третий мир» в современном мире. М., 1970; Развитие азиатских обществ XVII – начала XX в.: современные западные теории. Вып.1, 2. М., 1990, 1991, и др.
11. Ланда Р.Г. Восток: цивилизация, формация, социум // Вопросы истории. 1995. №4; Непомнин О.Е., Меньшиков В.Б. Синтез в переходном обществе: Китай на грани эпох. М., 1999, и др.
12. Eisenstadt Sh. N. Civilizational dimension of modernity. Modernity as a distinct civilization // International sociology. L., 2001. Vol.16. №3. P.320-340; Fairbank J.K. China: A New History. Cambridge, Mass. 1998, ets.
13. Said E.W. Orientalism. N. Y., 1978.
14. Huang Ph.C.C. Theory and the study of modern Chinese history: Four traps and a question // Modern China. L., 1998. Vol.24. №2. P.183-208.

**Сокурова Н.И.
(Екатеринбург)**

**Опыт криптоэвристического исследования
средневекового дидактического текста
(на основе изучения педагогического наследия Михаила Пселла)**

Педагогическая наука исследует не только современные педагогические процессы и явления, но в поле ее зрения, безусловно, находится интеллектуальный педагогический опыт прошлых эпох и поколений, который помогает более взвешенно, всесторонне ставить и решать назревшие педагогические проблемы. Невнимание к процессу преемственности педагогических знаний могло бы привести не только к осложнениям в творческих поисках, но и к забвению уже открытых методов и педагогических технологий в образовательном процессе. В отличие от педагогического наследия античности, нового и новейшего времени, педагогическая мысль Средневековья является менее исследованной в силу ряда обстоятельств. Игнорирование педагогических концепций средневековой эпохи объясняется длительным влиянием концепции Вольтера—Гиббона. Однако исследователям приходится преодолевать не только имеющуюся недооценку педагогического наследия Средневековья, но и серьезные трудности в овладении содержанием источникового материала. Специфика средневекового текста во многом остается неразгаданной, и это не позволяет выявить и осмыслить необходимую для анализа педагогическую информацию. Назревшая потребность поиска педагогического знания в средневековых источниках обусловливается также тем, что реально исследователям не удавалось в достаточной мере обнаружить всю педагогическую информацию, чему есть несколько причин: неполнота публикаций, недостаточное владение языком, игнорирование специфики средневекового текста, которая заключается в «деконкретизации», имплицитной информации и пр.

Историко-педагогический анализ средневекового источника, содержащего педагогические знания, должен опираться, несомненно, на традиционные теоретические и эмпирические методы исследования. Однако названные методы не позволяют проанализировать в достаточной мере источниковые информативные сведения, поскольку за пределами внимания исследователя остается имплицитная информация, не поддающаяся обработке с помощью традиционных средств анализа. Выходом из такой ситуации является обращение к голографическому подходу А. С. Белкина, согласно которому необходимо стремиться к объемному, многомерному изучению педагогического знания. И поскольку имплицитная информация закодирована и завуалирована, то следовало разработать, что и было сделано в нашей диссертации.

ции, новый метод исследования такой информации, который назван крипто-эвристическим (греч. *criptos* – скрытый, *evrisko* - открываю).

Историко-педагогический анализ был проведен на материале энхиридия «Обозрение законов», который был создан ведущим европейским интеллектуалом самой развитой цивилизации того времени, византийской, Михаилом Пселлом (1018 – 1078 гг.). «Обозрение законов» — это практический труд, созданный для конкретной реализации в духе традиций эпохи. Теоретические работы по педагогике, осмысляющие практику, появились гораздо позже, в период Возрождения, и в диссертационном исследовании была изучена практическая деятельность Михаила Пселла в роли дидака, а после ее анализа была дана ее оценка. Она исходила из тех практических результатов, которых добился Михаил Пселл.

Очерченный круг проблем потребовал разработки модели историко-педагогического анализа гуманистической концепции образования Михаила Пселла на основе его энхиридия «Обозрение законов». Особенностью названной модели анализа является учет внешних связей элементов, то есть связей с внешней средой, внешними условиями. Последние были той оптимальной средой, которая могла стимулировать деятельность гуманистически настроенных интеллектуалов. Предложенная модель анализа включала такие внешние проявления эпохи Михаила Пселла, как частная собственность, античные педагогические традиции, правовая культура, светское образование, нравственные ценности христианства, билингвизм.

Обозначенная модель воссоздает парадигму анализа гуманистической концепции образования. Данная парадигма условно подразделяется на два основных этапа: информационный и сущностно-содержательный. На первом этапе формулируется цель историко-педагогического анализа, в соответствии с которой фиксируется объект исследования. Определяются принципы этого анализа (научность, организованность, системность, последовательность). Исследование проводится на основе голографического подхода А. С. Белкина. Фиксируются методы и средства историко-педагогического анализа.

Информационный этап базируется на той информации, которая заключена в педагогическом произведении Михаила Пселла — энхиридии «Обозрение законов», созданном, по нашему мнению, в 1060 г. для обучения наследника византийского престола Михаила (VII) Дуки. «Обозрение законов» было учебным пособием нового типа. Это персональный учебник, рассчитанный на одного-единственного ученика, представителя властной элиты, с учетом его индивидуальных и возрастных особенностей. Пособие создает оптимальные условия для обучения, воспитания и развития. Оно базируется на знании учеником греческого и латинского языков. Весь материал пособия носит светский характер. Явственно прослеживается стремление педагога реализовать жизненный опыт и витальные потребности ученика в педагогическом процессе. Налицо интеллектуальная поддержка ученика со

стороны учителя. Михаил (VII) воспринимается как развивающаяся личность, достоинство которой высоко ценится кафигитом.

Выявленный имплицитный материал был осмыслен на втором, сущностно-содержательном, этапе. На базе этого материала с помощью историко-педагогического анализа была воссоздана педагогическая модель Михаила Пселла. Определены ее цель, принципы, содержание, приемы, средства и форма обучения и воспитания мафита. Сущность пселловской модели образования заключается в освоении отобранного материала, что подготавливает воспитуемого к защите прав и интересов всех членов византийского общества это, в частности, относилось к императору, будущему престолодержателю, а в целом же педагогическая концепция Михаила Пселла была ориентирована на защиту прав и интересов любой личности со стороны его воспитанников). Внешняя среда (частная собственность, правовая культура, античные педагогические традиции, светское образование, билингвизм и нравственные ценности христианства) была той благоприятной почвой, на которой произросли соответствующие компоненты гуманистической направленности педагогической модели Михаила Пселла (защита прав ребенка; создание благоприятных условий для обучения и воспитания; классическая составляющая образования; светский характер образования; эстетическая составляющая образования; связь с витальными потребностями; интеллектуальная поддержка со стороны учителя; восприятие ученика как развивающейся личности; признание ценности человеческой личности; защита достоинства ученика).

В этих десяти составляющих, в которых конкретизируется гуманистическое своеобразие модели образования Михаила Пселла и которые связаны с внешними условиями (внешние связи), находит преломление общая филактерическая направленность педагогической модели (внутренние связи). Взятые в совокупности, эти составляющие формируют филактерическую направленность, которая пронизывает все содержание энхиридия и весь замысел педагога-гуманиста.

Таким образом, гуманистическая концепция образования Михаила Пселла отличается уникальной взаимосвязанностью содержания и формы, нацеленной на воплощение замысла автора сформировать у воспитуемого качества такой значимой личности, которая бы на первое место ставила достоинство, права и интересы человека и была бы готова к всемерной защите этих неотъемлемых атрибутов личности.

**Терентьев А.Е.
(Екатеринбург)**

Мониторинг в сфере идеологии и его значение для исторического образования

Одно из определений мониторинга - научно обоснованная система периодического сбора, обобщения и анализа социальной информации и представления полученных данных для принятия стратегических и тактических решений (1).

Сознание масс, преобладающие идеологические установки, на наш взгляд – важнейшая социальная информация, оказывающая мощное влияние на все иные сферы социальной жизни. Пытаясь разобраться в новых идейных течениях, характеризующих наступление постиндустриальной, информационной эры, возможно выделить из множества идей и идеологических построений следующие действительно значимые, крупные и универсальные идеи последних десятилетий. По мнению профессора Борсюк В.И. - это:

- *идея идентичности* (схожести, тождественности, близости), опирающаяся на принцип культуросообразности, дающая начало новым подходам к анализу социальной действительности, позволяющая оценивать состоятельность общественно-политических явлений и процессов;

- *идеология глобализма* (интеграционализма), в основном верно отражающая стремление человека и человечества к интеграции, но уже находящаяся в конфликтном противостоянии не только с различными вариантами идеологии антиглобализма, но и с очевидной тенденцией к сохранению национально-культурной самобытности отдельных стран и социальных групп;

- *формирующаяся идеология панисламизма*, грозящая новым мировым противостоянием, в перспективе способная стать идейной основой международного терроризма (2).

Можно полемизировать по поводу достаточности названных течений. Но бесспорна их необходимость. Ни одно из перечисленных идеологических направлений не привязано ни в какой степени к какому-либо государственному или социально-классовому образованию. Идеологии постиндустриальной эры надклассовы и наднациональны. И в этом их качественная новизна. Они востребованы не только конкретным социальным заказчиком, но и тенденциями глобального развития, потребностью в самоосознании и самопознании стремительно трансформирующегося и интегрирующегося мира.

Идеи идентичности и глобализма, не только взаимно противоречат друг другу, но и взаимно питают друг друга новациями. Они представляются наиболее плодотворными для перспективы современности, способными не только адекватно воспринимать сложности интегрирующегося мира, но и прогнозировать его вероятностное развитие.

Идея идентичности обладает разветвленными, познавательными и прогностическими возможностями, способностью методологически питать иные дисциплины. Глобализм воспринимается некоторыми аналитиками более как определенная прагматическая доктрина на перспективу, чем жестко фиксированная идеология. Однако то обстоятельство, что ему уже брошен вызов в виде антиглобализма, а также в виде национально-культурного традиционализма, предполагает мощную как по глубине, так и по размаху дискуссию по поводу перспектив глобализма.

Для системы образования России глобализм уже сегодня оборачивается так называемым Болонским процессом. Трудно и не нужно искать аргументы против идеи объединения образовательного пространства, но почему это объединение должно происходить по правилам Европы? Российская система образования, несмотря на все ее недостатки, по-прежнему обеспечивает присутствие наших учащихся среди призеров международных олимпиад. По количеству медалей с российскими школьниками могут поспорить только их коллеги из Америки и Китая, но не Европы!

В любом случае, мы должны учитывать, что идейные воззрения, преобладающие в современном мире, не могут не оказывать влияние на содержание и организацию педагогического процесса в целом и историко-педагогического – в частности. Какова дальнейшая судьба тех или иных теорий? Если не подвергать длительному мониторингу процесс их генезиса, то научного прогноза не стоит и ожидать. Учитывая особенности информационного мира и, в частности, высокую вероятность того, что развитие информационных технологий приведет к виртуализации общения, идентификационные потребности личности могут оказаться слабостребованными. В этом случае слабостребованными окажутся и идейно-идеологические концепты, что будет означать очередной кризис идеологий (3).

Россия вольно или невольно вписывается в единое мировое идейно-идеологическое пространство. Стремительная и кардинальная эволюция ее ценностной системы и идейно-политических принципов ставит ряд вопросов о характере и последствиях произошедших перемен. Остановимся лишь на некоторых аспектах означенной проблемы. Представляется, что в результате произошедших перемен Россия перестала претендовать на роль «мессии коммунизма», (хотя сама коммунистическая идея неистребима), противопоставлять свои идеологические концепции классового противостояния идейным и идеологическим принципам других стран.

Главное состоит в том, что в результате демократического обновления страны произошел принципиальный, качественный переход от системы официальной государственной идеологии к реальной системе ценностей, реальной идентичности и реальным идеологическим концептам, настоящего времени (4). Складывающаяся сегодня система все еще неустойчива, поскольку традиционные идеологемы далеко не изжиты, а новые, во многом, только провозглашены. Отсюда трудности в самоидентификации, в определении

содержания идейного багажа, с которым человек войдет в новое будущее России и в новую систему взаимоотношений с остальным миром. Складывается новое для России (традиционное для Европы) гражданское восприятие личности и социума. Именно историко-педагогическое образование может и должно взять на себя миссию когнитивной и аксеологической подготовки личности к новому восприятию себя, страны и мира.

1. Ильенкова С. Д. и др. Социальный менеджмент. М., 1998. С. 271.
2. Борисюк В.И. Основные идеи и идеологии постиндустриального общества: особенности эволюции в информационном мире // Преподавание истории и обществознания в школе. 2004. №4. С. 7.
3. Бауман З. Индивидуализированное общество. М., 2002. С. 16.
4. Трансформация идентификационных структур в современной России. М., 2001. С. 24-25.

**Устинова И.М.
(Екатеринбург)**

**Самостоятельная работа студентов
Уральского технического института связи и информатики
в системе мониторинга качества знаний**

Самостоятельная работа студентов является частью процесса обучения и требований базового уровня образования по специальностям ГОС ВПО и СПО. В связи с совершенствованием системы образования, расширением перечня изучаемых предметов, углублением их содержания становится важным внедрение в педагогическую практику более совершенной методики обучения, обеспечивающей повышение качества учебной работы, активизацию познавательной деятельности студентов, развитие их умственных способностей. В решении этой проблемы значительная роль отводится формированию у обучающихся умений и навыков самостоятельного мышления и практического применения знаний. Задача преподавателей института - научить студентов приобретать знания из различных источников информации путем самостоятельного поиска. В организации самостоятельной работы студентов актуальны проблемы влияния разных факторов на развитие умственных способностей студентов, рациональной организации работы каждого студента, наращивания объема самостоятельных умственных и практических действий обучаемых. Самостоятельная работа студентов – это их деятельность на занятиях и во внеаудиторное время, выполняемая по заданию преподавателя и под его контролем, но без его непосредственного участия. Формы и методы работы варьируются в зависимости от вида учебной на-

грузки (аудиторная и внеаудиторная) и подразделяется на традиционные и инновационные.

Направлениями организации и руководства самостоятельной работой студентов являются:

- а) определение перечня дисциплин учебного плана, по которым запланированы часы самостоятельной работы студентов;
- б) планирование форм организации и контроля самостоятельной работы студентов в материалах учебно-методического обеспечения, в индивидуальных и календарно-тематических планах преподавателей, составление графиков с указанием вида и содержания самостоятельной работы студентов;
- в) установление объема аудиторных часов, выделяемых для проведения консультаций в период выполнения студентами заданий по самостоятельной работе.

В помощь преподавателям и студентам на кафедрах института разработаны и используются методические пособия, указания и задания по самостоятельной работе студентов, которая организуется в самых разнообразных формах:

- составление конспектов, тезисов, планов, библиографических списков;
- построение структурно-логических схем;
- различные виды практикумов, решение типовых задач, анализ ситуации;
- написание рефератов, аннотаций, рецензий;
- подготовка докладов, отчетов;
- выполнение практических заданий.

Мониторинг качества знаний студентов по итогам выполнения самостоятельной работы осуществляется преподавателями кафедр через проверку и оценку выполненной работы, тестирование знаний по учебной дисциплине. Содержание самостоятельной работы студентов разрабатывается с учетом целей и сроков обучения, содержания и специфики учебных дисциплин, образовательного и интеллектуального потенциала студентов, их потребностей, интересов и т.д. Основой самостоятельной работы студентов является актуализация познавательной деятельности, сконструированной преподавателем с учетом запланированных часов, требований ГОС ВПО и программ дисциплин.

Поиск наиболее эффективных методов и форм в организации самостоятельной работы студентов направлен на приобщение их к научно-исследовательской работе, развитие их творческих и профессиональных способностей.

**Черноухов Э.А.
(Екатеринбург)**

**Научно-исследовательская работа
студентов исторического факультета УрГПУ в 2001–2004 гг.**

Четырехлетний опыт руководства научно-исследовательской работой студентов (НИРС) исторического факультета позволяет подвести некоторые итоги. Это необходимо для определения дальнейшей стратегии и тактики в этом важном для подразделения направлении деятельности. Отчеты о ней регулярно запрашивает руководство университета.

Структурно работа состоит из двух частей: в начале констатируются достижения факультета в области НИРС за последние годы, затем – приводится анализ успехов и недостатков, намечаются некоторые перспективы. При этом вторая часть представляет собой весьма субъективный взгляд автора на рассматриваемые проблемы. Ряд ее положений в определенной мере дискуссионны и возможно потребуют корректировки.

Достижения в области НИРС на истфаке УрГПУ в 2001–2004 гг.

1. В 20-х числах апреля ежегодно проводилась традиционная студенческая научная конференция факультета «Актуальные проблемы исторической науки». На ней заслушивались и обсуждались доклады на пленарном заседании и обычно трех секциях, созданных по тематике исследований трех кафедр факультета.

В 2003 и 2004 гг. конференция в определенной мере имела межвузовский статус. В ее работе приняли участие студенты исторических факультетов Нижнетагильской государственной социально-педагогической академии (НТГСПА) и Курганского государственного университета (КГУ).

По результатам работы конференции регулярно издавался сборник тезисов лучших докладов. Его название было утверждено на Ученом совете факультета, но затем, по инициативе Б.М. Игошева, изменено с учетом существующих традиций. При этом нумерация издания не менялась.

- Третий километр. Вып. 1. Екатеринбург, УрГПУ, 2001. 39 с.
- Третий километр. Вып. 2. Екатеринбург, УрГПУ, 2002. 48 с.
- Шаг в историческую науку. Вып. 3. Екатеринбург, УрГПУ, 2003. 58 с.
- Шаг в историческую науку. Вып. 4. Екатеринбург, УрГПУ, 2004. 39 с.

2. Студенты факультета регулярно участвовали в Областном межвузовском конкурсе студенческих научных работ. В 2001/2002 учебном году на него было предоставлено 4, в 2002/2003 г. – 7; 2003/2004 г. – 4; 2004/2005 г. – 2 работы. Аннотации всех работ (за исключением текущего года) опубликованы в трех сборниках «Актуальные проблемы развития гуманитарных наук. Шестой–Восьмой областной конкурс научно-исследовательских работ студентов высших учебных заведений» (УрГПУ, Екатеринбург, 2001–2004).

Три студентки факультета получили поощрительные премии: в 2001/2002 г. – Т.Ю. Фефилова (научный руководитель – доц. З.И. Гузненко), 2002/2003 г. – О.А. Гринева (проф. Г.Е. Корнилов); 2003/2004 г. – Е.А. Зайцева (проф. Г.Е. Корнилов).

В 2002–2004 гг. три студенческие работы факультета (Л.Ю. Фефиловой, И.В. Павлова, Т.А. Шиндиной) были отправлены на Всероссийский конкурс научно-исследовательских работ студентов в Москву. Однако о его результатах руководство УрГПУ не было извещено. По нашему мнению, подобное отношение организаторов федерального конкурса делает практически бессмысленным дальнейшее участие студентов истфака в этом мероприятии.

3. Студенты факультета достаточно регулярно участвовали в работе студенческих научных и научно-практических конференций различного уровня, проходивших в Екатеринбурге, а также Сибири и городах Свердловской области. Тезисы их работ, в основном археологов, были опубликованы в материалах ряда студенческих научных конференций. Сведения о них есть в различных отчетных документах, подготовленных автором.

22 апреля 2004 г. 6 студентов факультета приняли участие в межвузовской студенческой научной конференции «История. Право. Образование», организованной НТГСПА. Трое из них (Михалев, Сайтова, Шиндина) заняли призовые места по секциям. Факультет получил благодарственное письмо за активное участие в конференции и высокое качество предоставленных докладов.

4. Лучшие студенты факультета участвовали в традиционных Всероссийских историко-педагогических чтениях, проводимых на факультете в последнюю неделю марта. Тезисы их выступлений были опубликованы в материалах чтений: 2001 г. тезисы Рау, Фефиловой, Хвостовой, Храбровой, Шабалина и Бондаренко; 2002 г. – Приходько, Сухих и Шабалина; 2003 г. – Павлова. По нашему мнению, здесь вполне оправданным был опыт доцента Н.Н. Баженовой в создании совместных работ студента и научного руководителя.

5. В последние годы, под общим руководством доцента Н.Н. Баженовой, на факультете регулярно проводятся различные студенческие исторические олимпиады и конкурсы по актуальной тематике.

Анализ НИРС на истфаке УрГПУ в 2001–2004 гг.

Объективный взгляд на результаты НИРС на истфаке УрГПУ в последнее пятилетие позволяет достаточно четко выделить два периода. Первый из них (2001–2002 гг.) характеризовался значительным ростом, второй (с 2003/2004 учебного года) – явным спадом интереса студентов факультета к научно-исследовательской работе.

1. В результате утверждения этой негативной тенденции количество участников факультетского сборника «Шаг в историческую науку» сократилось с 18 в 2002 г. до 11 в 2003 г. (это без иногородних участников). Следует учитывать, что никакого реального отбора тезисов не проводилось, а сборник приобрел определенную известность на факультете, в том числе в силу регулярности издания и чисто символических затрат авторов на публикацию.

2. В 2002 г. на областной межвузовский конкурс были сданы 7 работ студентов факультета, в 2003 г. – 4, а в 2004 г. – только 2. И это притом, что в 2002 и 2003 г. все его участники получили денежные премии в размере стипендии, независимо от результата. В факультетских Историко-педагогических чтениях в последние годы студенты также практически не участвуют.

Причины подобного существенного спада, по нашему мнению, следует рассматривать в комплексе. Назовем две самые очевидные.

1. Приходит дальнейшее падение престижа научной деятельности среди студенческой молодежи (низкие зарплаты, нестабильность в условиях масштабного реформирования последних лет и т.п.). В результате многие перспективные в научном плане студенты факультета, как в ходе обучения, так и после его завершения, выбирали более материально привлекательные сферы деятельности.

2. Отсутствует реальная заинтересованность большинства преподавателей факультета в кропотливой научной работе со своими перспективными в научном плане студентами. Эта деятельность требует существенных временных затрат (неоднократная правка текстов, написание аннотаций и характеристик и т.п.), но не приносит никаких материальных «дивидендов».

Так, как четко видно по опыту последних трех лет, на областном конкурсе студенческих научных работ факультет реально может рассчитывать только на одну поощрительную премию (ее получает и научный руководитель). Как одно из следствий, за 2001–2004 гг. среди преподавателей истфака более одной работы на конкурс подготовили только Э.А. Черноухов (4 работы), Г.Е. Корнилов (3 работы), Б.А. Сутырин, В.Н. Земцов и Г.И. Кругликова (по 2). Сам автор в настоящее время, при сохранении существующего порядка «распределения» наград, практически не видит дальнейших перспектив участия своих студентов в этом конкурсе.

Регулярно публиковались в факультетских сборниках «Шаг в историческую науку» («Третий километр») только студенты Г.И. Кругликовой (19 работ), Г.Е. Корнилова (12), Н.Н. Баженовой (7) и Э.А. Черноухова (5). В четвертом выпуске сборника секция «Всеобщая история» свелась к 4 работам студентов Г.И. Кругликовой, а «Теория, методология и методика исторического образования» – одним тезисам студентки из Нижнего Тагила. В настоящее время автор не видит дальнейшего смысла публиковать эти сборники в подобном формате.

По нашему мнению, подобная ситуация типична и для большинства других исторических факультетов региона. При этом сам автор не снимает с себя определенной вины за четко наметившиеся негативные тенденции в этом направлении. Возможно, кто-нибудь из других преподавателей сможет придать новый импульс НИРС на историческом факультете УрГПУ.

Чучула Н.М.
(Каменск – Уральский)

Проблемы концептуализации ценностного отношения к истории

Аксиологизация современного школьного исторического образования требует введения и обоснования понятия ценностного отношения к истории. При этом необходимо раскрыть сущность дефиниции “отношение”. Проблема отношений человека, их образования, взаимодействия между собой – одна из наиболее актуальных в философии, в психологии и педагогике, она всегда привлекала внимание исследователей самых разных школ и направлений. В свое время А.С. Макаренко говорил, что в воспитании мы имеем дело всегда с отношением, так как именно отношение составляет истинный объект нашей педагогической работы, перед нами всегда стоит двойной объект – личность и общество. Выключить личность, изолировать ее, выделить ее из отношения совершенно невозможно. Именно на этом основывается в педагогике подход, согласно которому, воспитывать – это в значительной степени создавать систему отношений между людьми, которые в свою очередь порождают определенные отношения данной личности к людям, труду, обществу, самому себе (5, 21). Более того, человек есть личность в силу того, что он сознательно определяет свое отношение к окружающему миру (8, 272). Поэтому для человека как личности фундаментальное значение имеет сознание, не только как знание, но и как отношение. Без сознания, без способности сознательно занять определенную позицию нет личности. Отношения человека к жизни и ее ценностям придают факту его существования определенный смысл (13, 24)

Введение понятия “отношение” в поле зрения философии связано с именем Гегеля, который использовал его в значении определенного расположения некоторых элементов какой-либо системы, где существует постоянно развивающаяся связь между входящими в нее элементами (5, 21). К. Маркс, используя гегелевскую мысль, обратившись к исследованию человеческого общества, увидел в нем не просто сумму людей, а, прежде всего, сумму отношений: “Общество не состоит из индивидов, а выражает сумму тех связей, тех отношений, в которых эти индивиды находятся”. Неслучайно другие авторы также цитируют слова К. Маркса: “Сознание – есть мое отношение к моей среде” (7, 113). Таким образом, с точки зрения философов “отношение” – это философская категория, характеризующаяся определенным взаимодействием элементов системы, имеющих субъективную или объективную, абстрактную или конкретную форму (12, 15).

Для концептуализации аксиологического подхода в изучении истории в старших классах большое значение имеют последние научные, мето-

дологические и методические разработки по педагогике, в которых формулируются понятия ценностного отношения к предмету, детству, понятие самоотношения, ценностно-смыслового подхода в изучении той или иной научной дисциплины (О.М. Ковтунова, Г.В. Коновалова, И.С. Трифонова, А.Д. Солдатенков, О.Ю. Яценко и др.). Названные авторы опираются на теорию отношений, разработанную отечественными психологами и педагогами.

В психологии впервые на проблему отношений обратил внимание А.Ф. Лазурский (1921). В.Н. Мясищев, продолживший изучение этого вопроса, говорит, что психологические отношения человека в развитом виде представляют собой целостную систему индивидуальных, избирательных, сознательных связей личности с различными сторонами объективной действительности. Эта система вытекает из всей истории развития человека, она выражает его личный опыт и внутренне определяет его действия, его переживания (7, 16). Б.Г. Ананьев трактует отношения как характеристики личности, наряду со статусом и социальными функциями, мотивацией поведения и ценностными ориентациями, которые определяют ее мировоззрение, жизненную направленность, общественное поведение, основную тенденцию развития (12, 15). А.А. Бодалев видел в отношениях всегда более или менее устойчивые тенденции отражать действительность, эмоционально на нее откликаться и так же характерно в этой действительности себя вести. Далее, И.Т. Бхилава отмечает, что именно отношения являются базисом для поведенческих актов, на основании которых организм для достижения цели включает в деятельность из большого числа имеющихся определенные органы (5, 21). А.С. Прангшвили считает, что отношение следует трактовать как модус (образование) целостного субъекта личности в каждый конкретный момент его деятельности, модус, который представляет собой высший уровень организации человеческих сущностных сил, которые как бы фокусируют все те внутренние динамические отношения, опосредованные в индивидуальном психологическом эффекте стимульных воздействий в определенном направлении, как уравнивание отношений между индивидом и средой. И.А. Зимняя полагает, что отношения – это целостная система сознательных, избирательных, основанных на опыте психологических связей с различными сторонами и объектами действительности, что выражается в действиях человека, его реакциях, переживаниях и формируется в деятельности и общении (3, 45). Содержательно отношение включает в себя присвоенные человеком ценности общественного сознания, ценности окружения, самой жизни. Д.А. Леонтьев представляет отношения как часть внутреннего мира человека, как характеристику тех внутренних смыслов, которые имеют для человека отдельные объекты, явления, люди (6, 43). В педагогике теорию отношений развивала Н.Е. Щуркова, она формулирует отношение как реальную связь, которую устанавливает человек с объектом окружающего мира в своем сознании (13, 29)

Кроме того, различные авторы пытались выделить так называемые основные векторы отношения. У А.Ф. Лазурского их 15, И.А. Зимняя называет пять основных отношений в жизни человека – к себе, обществу и др. Но следует учитывать, что если, например, число ценностей, значимых для отдельного человека, может измеряться в лучшем случае двумя-тремя десятками, то количество конкретных отношений, образующих смысловое богатство личности, может быть практически безграничным (6, 43).

Анализ приведенных трактовок понятия “отношение” показывает, что практически все исследователи проблемы говорят об отношении как о сущностном, личностном образовании, определяя его через: базис, характеристику, модус, тенденцию, психологический потенциал. Большинство авторов также указывают на регулируемую и стимулирующую, и очень важную смыслообразующую, роль отношений человека. Что касается смыслообразования, то здесь необходимо отграничивать понятие отношений от таких понятий, как “смысловые образования” (А.Н. Леонтьев), “значимые переживания” (Ф.В. Бассин), “значимость” (Н.Ф. Добрынин) (1, 109). Ряд авторов подчеркивает такую сторону человеческих отношений как их историчность – все отношения человека вытекают из истории развития человека, из общественно-исторического развития, но при этом не сбрасывают со счетов индивидуальный характер человеческих отношений к явлениям окружающего мира, более того, подчеркивается их уникальность, вытекающая из уникальности жизненного опыта каждой отдельной личности.

Итак, основные свойства отношения сводятся к следующим: 1) субъект-объектность; 2) историчность; 3) индивидуальность; 4) относительная устойчивость и относительная динамичность (наличие как содержательной, так и динамической сторон). К функциям отношений могут быть отнесены следующие: 1) смыслообразующая; 2) регулирующая; 3) стимулирующая.

Все названные сущностные характеристики такого феномена как отношения человека к проявлениям окружающего мира могут быть спроецированы нами на проблему отношения учащегося к истории, проблему возможностей формирования у старшеклассников ценностного отношения к истории с помощью различных педагогических путей и средств. В этом смысле, принципиальной является проблема познаваемости отношений человека, другими словами - проблема возможностей измерения ценностного отношения. Заданность критериев, по которым можно судить о степени сформированности ценностного отношения, таким образом, ограничивается только возможностями использовать те или иные методы научного исследования в отношении того, в чем находит свое внешнее выражение это самое ценностное отношение. А отношение выражает себя в психофизиологическом состоянии, которое характеризуется как состояние активное или пассивное, непосредственное отношение определяется отношением к процессу – активен ли человек в процессе деятельности, отношение к цели – заинтере-

сован ли в достижении цели, и к обстановке деятельности (7, 26). Помимо этого, отношение находит свое выражение в потребности как в конативной стороне отношения, применительно к проблемам формирования ценностного отношения к истории – в познавательной потребности учащегося. Будучи продуктом сознания, отношение внешне выражает себя в эмоциях, суждениях, в действиях (13, 29).

Отношение не имеет одноразового и прямого своего проявления, что, разумеется, усложняет изучение ценностного отношения к истории и работу педагога по ценностному предьявлению исторического материала.

1. Асмолов А.Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров. М., 1996.
2. Ахиезер А.С. Модернизация в России и конфликт ценностей. 1997.
3. Зимняя И.А. Педагогическая психология. М., 1999.
4. Коновалова Г.В. Формирование ценностных ориентаций школьников в процессе обучения философии. Дис. канд. пед. наук / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2001.
5. Ковтунова О.М. Воспитание ценностного отношения к профессии “специалист по социальной работе” у старшеклассников в условиях средней общеобразовательной школы. Дис. канд. пед. наук / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2002.
6. Леонтьев Д.А. Очерк психологии личности. М., 1993.
7. Мясичев В.Н. Психология отношений. М., 1995.
8. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир. СПб, 2003.
9. Сергейчик Е.М. Философия истории. СПб, 2002.
10. Солдатенков А.Д. Ориентация школьников на духовно значимые ценности Дис. в виде науч. доклада д-ра пед. наук / Моск. гос. открытый пед. ун-т. М., 1998.
11. Столин В.В. Самосознание личности. М., 1983.
12. Трифонова И.С. Формирование профессионально-ценностного самоотношения как средство воспитания ценностного отношения к детям у будущих учителей.
13. Щуркова Н.Е. Новое воспитание. М., 2000.
14. Яценко О.Ю. Ценностно-смысловой подход в обучении философии как средство личностного развития школьников Дис. канд. пед. наук / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2000. (дис.)

Шкаревский Д.Н.
(Сургут)

Немецкая иммиграция в США в конце XVIII - XIX вв. К вопросу о численности и причинах

Сложно говорить о начале немецкой иммиграции в Соединенные Штаты. Одни считают, что начало этому процессу было положено в 1000 г., когда Туркер в составе группы Л. Эриксона пересек Атлантику. Другие исследователи начинают изучение этого вопроса с конца XVII в., с того мо-

мента как судно «Конкорд» доставило 13 семей из германских земель в Филадельфию. В XVII в. все американское население немецкого происхождения насчитывало примерно 659 человек и являлось по численности третьей национальной группой после англичан (10 376 человек), шотландцев и ирландцев (1 436 человек) (1).

Крупномасштабная немецкая иммиграция в США началась в XVIII в. Уже в 1710 г. около 3 000 немцев были перевезены британскими кораблями (2) для строительства военно-морских складов на р. Гудзон. Только за первую четверть XVIII в. до 50 000 иммигрантов из Германии переехали в США (3). К 1776 г. немцев в США насчитывалось до 176 000 человек. Однако в период 1775-1815 гг. немецкая иммиграция была незначительна. Тем не менее, по оценкам Б. Франклина к концу XVIII в. до 1/3 населения Пенсильвании (около 110 000 человек) были немцами. По переписи 1790 г. немцы составляли 8,6 – 8,7% от населения США (примерно 360 000 человек) (4).

Со второго десятилетия XIX в. наблюдается рост и немецкой иммиграции в Соединенные Штаты. За 1820-1829 гг. въехали 5 753 эмигранта из германских земель (5), что составляет 4,5% от всех иммигрантов (6). В 1830-1839 гг. на территорию США переехало уже 124 726 немцев. Иммиграция из Германии за этот период составила 23,2% от общего количества въехавших. За следующую декаду 1840-1849 гг. немецкая иммиграция в США составила 385 434 человека или 27% от общего количества иммигрантов. Итак, американцы, родившиеся в Германии, к 1850 г. составляли 583 774 человек (8). Во второй половине XIX в. наблюдается еще более значительное увеличение немецкой иммиграции: в 1850-1859 гг. прибыло 976 072 немца (9) (34,7% от общей иммиграции). В последующие 20 лет наблюдалось некоторое снижение численности эмигрантов из германских княжеств: в 1860-1869 гг. до 723 734 человек (10) (34,8% от всех иммигрантов). Десятилетие 1880-1889 гг. отмечено резким скачком численности немецких иммигрантов: прибыло 1 445 181 немцев. Однако их доля по отношению к другим иммигрантам остается на уровне 27,5%. Такое положение связано с увеличением потока «новой иммиграции» из стран Южной и Восточной Европы. В 1890-1899 гг. количество немецких иммигрантов упало до 579 072 человек и составило только 15,7% от всей иммиграции. Тем не менее, перепись 1900 г. продемонстрировала, что в США из 10 341 276 американцев иностранного происхождения 2 663 418 родилось в Германии (11). В начале XX в. падение численности эмигрантов из Германии продолжалось. За 1900-1909 гг. в США иммигрировало 328 722 немца (12) (4% от всех иммигрантов), а в 1910-1919 гг. лишь 174 227 немцев решились пересечь Атлантический океан (2,7% от общей иммиграции) (13). С чем же связаны такие колебания в численности эмигрантов из Германии? Что являлось основными причинами немецкой эмиграции?

Можно утверждать, что основная масса немцев эмигрировала в результате демографических и экономических причин. После окончания Тридцатилетней войны с середины XVII в. в Германии наблюдается заметный

рост населения: 1650 г. – 10 млн. человек, 1750 – 16 млн., 1816 – 23 млн., 1850 – 35 млн. человек. В результате в немецкой деревне наблюдается дробление земельных наделов, в регионах частичного (partible) наследования, т.е. земля делилась между всеми основными наследниками. В качестве примера можно привести такой факт: в 1840-х гг. в одной из рейнских деревень насчитывалось всего 12 участков по 20 акров и более, 20 наделов по 10-20 акров, 41 по 5-10 акров, 142 надела по 5 акров и 163 участка менее чем по 1 акру земли (14). Н. Славинский также указывал на «недостаток земли и истощение почвы» в Германии, как на основные причины эмиграции (15). С другой стороны в немецкой деревне наблюдается выделение прослойки «гроссбуаэров» (богатых крестьян) и происходит концентрация земли. Этому способствовала и новая система хозяйствования, при которой поля, ранее засевавшиеся зерном, превращались в пастбища. Таким образом, происходила переориентация в сельском хозяйстве Германии на скотоводство, что позволяло сократить число работников. Внедрение севооборота также требовало увеличения посевных площадей (16). В итоге «крестьяне целыми деревнями продавали свои земли» и покидали Германию (17). Так к 1821 г. крестьяне Бранденбурга и Восточной Пруссии уступили $\frac{1}{4}$ своих земель юнкерству. Система «справедливого» (impartible) наследования тоже способствовала эмиграции т.к. основную собственность получал один наследник, остальные же стремились «улучшить свое положение за границей». Отметим, что неурожаи, вызывавшие голод, не были редки в Германии. Например, 1816 г. являлся кульминационным моментом целого ряда неурожайных лет, и профессор медицины Й. Аутенрих даже опубликовал книгу «Полное введение в приготовление хлеба из древесины» (18). Подобная же ситуация повторилась и в 1845-1847 гг.

Изменения в промышленности также способствовали эмиграции из Германии. После 1815 г. германские княжества оказались наводнены более дешевыми английскими фабричными товарами (19), что способствовало разорению местных ремесленников. Особенно пострадали немецкие ткачи: их заработная плата в 1817 г. уменьшилась на половину по сравнению с уровнем 1815 г. (20). В 1844 г. по этой же причине вспыхнуло восстание в Силезии (21). Кроме того, в самой Германии в 30-е годы начинается промышленный переворот; его пик приходится на 50-е – 60-е годы, а завершение датируется 70 – 80-ми годами XIX в. Отметим, что именно в данные периоды и наблюдалось максимальное количество эмигрантов из германских земель.

Сторонники другой версии считают, что «боязнь нищеты – это повод для эмиграции, но не основной» (22). По их мнению, основная причина этого, почти национального, движения заключается в «стремлении избежать нападений врагов на незащищенные границы родины и мелкой тирании своих абсолютно неограниченных монархов» (23), а также в «желании абсолютной политической и религиозной свободы» (24). Безусловно, военные действия способствовали эмиграции из германских княжеств. В 1764 г. рос-

сийский посол Мусин-Пушкин в своих донесениях указывал на значительное количество «разоренных войной германских мест» (25). К тому же, война за Австрийское наследство, наполеоновские войны привели к росту налогообложения, сужению внешней торговли. Отметим, что в результате войн немцы могли оказаться на территории США и не по своей воле. Например, в ходе войны за независимость ландграф Гессенский продал армии Великобритании за 2,8 млн. ф. ст. 17 000 своих подданных. Из них по разным оценкам от 5 000 до 10 000 остались в Северной Америке. Значителен среди эмигрантов был и процент молодых людей, не желавших служить в армии. Из-за этого во второй половине XIX в. обострились отношения между Соединенными Штатами и Германией. В 1868 г. США заключили с Северо-Германским союзом договор («договор Банкрофта»), по которому германские княжества признавали натурализацию в США после пятилетнего проживания там своих подданных. Это только подхлестнуло уклонистов – Л. Гартман летом 1881 г. отмечал: «Среди 900 пассажиров парохода, на котором я ехал сюда (т.е. в США) было до 800 немцев ... что меня особенно поразило, это то, что среди них было много солдат, бежавших от службы».

По данным Фридриха Листа, который в 1816-1817 гг. отвечал за опрос эмигрантов, основной мотив для эмиграции – «репрессии» (например, последовавшие после убийства А. Коцебу членом «Всегерманского студенческого союза» К. Зандом) и «недостаток гражданских свобод». Вероятно, это связано с Карлсбадскими декретами от 1819 г. Экономические же причины – «дефицит и высокая стоимость продовольствия, по его мнению, только увеличивали страдания уже существующие» (26). Неудавшиеся революции 1830 и 1848-1849 гг. также способствовали выезду интеллектуалов. Представляется, что религиозный фактор играл весьма значительную роль, как мотив для эмиграции. Отметим, что большинство немецких иммигрантов конца XVIII – первой половины XIX вв. были протестантами или представителями различных религиозных сект (пиетисты, баптисты и т.п.). Например, эмиграция «Старых Лютеран» в конце 1830-х – начале 1840-х была своеобразной акцией протеста против объединения Лютеранской и Реформатской церквей, а «культуркампф» способствовал в 1870-х гг. широкому выезду католиков.

Часть немцев выезжала и по личным мотивам. Например, в середине XVIII в. в деревне Рабхейм (княжество Баден-Дюрлах в юго-западной Германии) женщины М. Элсер и Б. Шмидт после смерти своих мужей решили повторно выйти замуж. Односельчане воспротивились этому т.к. «не желали допускать посторонних в свою общину» и наделять их землей. После чего женщины эмигрировали со своими супругами в Америку (27).

Конечно, нельзя не учитывать и психологические факторы. По словам М. Уолкера, благодаря географическому положению – Рейн являлся «тихой дорогой Европы» - немцы всегда имели возможность видеть путешественников, торговцев и слышать о других странах. В результате, по его

мнению, они «желали путешествовать» и были подготовлены к эмиграции. Значительное количество искателей приключений, авантюристов, желавших быстро разбогатеть, приезжали в США всегда. Таких людей только подхлестнуло открытие золота в Калифорнии в 1848 г. Способствовали эмиграции и различные слухи, распространяемые как агентами транспортных компаний или крупных землевладельцев (которые обещали, что деньги в Америке «можно найти на улице») (28), так и в «ободрительных письмах» первых немецких иммигрантов. Притягивали немцев слухи о более высокой оплате за труд (причем по некоторым современным оценкам в США заработная плата действительно была выше, чем в Европе на 30-100%) (29), о более дешевой стоимости недвижимости (цена на землю в США действительно составляла 1/3 от стоимости земли в Германии в начале XIX в.). Слухи об успехах первых немецких иммигрантов тоже подталкивали к эмиграции. Например, были широко известны факты благосостояния раппистов: прибыв в 1815 г. с капиталом 1200 фунтов к 1845 г. они имели в собственности земли стоимостью 340 000 фунтов (30).

Косвенной причиной эмиграции можно назвать снижение платы за пересечение океана: от Ливерпуля до Нью-Йорка с 12 фунтов в 1816 г. до 3 фунтов в середине 1840-х. Кроме того, усовершенствование транспорта в течение XIX в. способствовало снижению смертности во время пути. По разным оценкам в конце XVIII в. только в дороге умирало от 4 до 15% немецких эмигрантов. К середине XIX столетия данный показатель снижается до 2,4 – 1% (31).

Итак, вероятно можно согласиться с тем, что причины эмиграции содержат в себе 2 составляющие: мотивы, выталкивающие людей из одной страны, и притягивающие их в другой регион. Примечательно, что в конце XVIII – начале XIX вв. немцы, преимущественно выезжали по политическим и социальным мотивам, в результате войн, религиозных конфликтов и т.п. Во второй половине XIX столетия ситуация в этой сфере изменяется – основная масса немцев стала выезжать по экономическим причинам – фабрика вытеснила местные промыслы, основная часть земли оказалась сконцентрирована у крупных землевладельцев. Поэтому, с полным основанием, эмигрантов второй половины XIX в. можно назвать «детьми капитализма». Косвенно притягивали немцев умелая реклама (издание брошюр, буклетов, рассказы агентов-земляков и т.п.), слухи о более высокой заработной плате и более низкой стоимости собственности за границей. Таким образом, вероятно, что «иммигранты прибывали в результате большого разнообразия причин, а сама эмиграция – это своеобразный социальный протест.

1. Commons J. Races and immigrants in America, London, 1907. - P. 22.
2. Abstracts of reports of the immigration commission. - Washington, 1911. - Vol. 39. – P. 339.
3. Kraus M. Immigration, The American mosaic: from Pilgrims to modern refugees, 1966. P. 16.

4. Подсчитано по: Словарь Американской истории / Под общ. ред. А.А. Фурсенко. - СПб., 1997. - С. 234; Национальные процессы в США / Под общ. ред. Гонимонского, - М., 1973. - С. 47.
5. Conzen K.N. Germans/Harvard Encyclopedia of American Ethnic Groups. - L., 1980. - P. 410.
6. U.S. Department of Commerce. Historical statistics of the United States: 1789-1945. - Wash., 1949. - P.34.
7. Bureau of the Census. Abstract of the Twelfth Census of the United States 1900. - Wash. 1904. - P. 9.
8. U.S. Department of Commerce. Historical statistics of the United States: 1789-1945. - Wash., 1949. - P.34.
9. Подсчитано по: Annual Report of the Commissioner General of Immigration 1904. - Wash., 1904. - P. 31-32.
10. Bureau of the Census. Abstract of the Twelfth Census of the United States 1900. - Wash. 1904. - P. 9.
11. 12. Подсчитано по: Annual Report of the Commissioner General of Immigration 1900. - Wash., 1900. - P. 5; Annual Report of the Commissioner General of Immigration 1901. - Wash., 1901. - P. 5; Annual Report of the Commissioner General of Immigration 1906. - Wash., 1905. - P. 5; Annual Report of the Commissioner General of Immigration 1907. - Wash., 1907. - P. 5; Annual Report of the Commissioner General of Immigration 1908. - Wash., 1908. - P. 5; Annual Report of the Commissioner General of Immigration 1909. - Wash., 1909. - P. 5.
12. Abstracts of reports of the immigration commission. - Washington, 1911. - Vol. 1. - P. 66.
13. Taylor Ph. The Distant Magnet. European emigration to the USA. - L., 1971. - P. 39.
14. Славинский Н. Письма об Америке и русских поселенцах. - СПб., 1873. - С. 1.
15. Писаревский Г. Из истории иностранной колонизации в России в XVIII в. - М., 1909. - С. 319.
16. Bodnar J. The Transplanted. A History of Immigrants in Urban America. - Bloomington, 1980. - P. 26.
17. Walker M. Germany and the Emigration 1816-1885. - N.Y., 1964. - P. 6.
18. Handlin O. A Pictorial History of Immigration. - N.Y., 1972. - P. 127.
19. Walker M. Germany and the Emigration 1816-1885. - N.Y., 1964. - P. 2.
20. Taylor Ph. The Distant Magnet. European emigration to the USA. - L., 1971. - P. 39.
21. The Ordeal of assimilation. A Documentary History of the White Working Class / Ed. by S. Feldstein, L. Costello. - N.Y. 1969. - P.11.
22. Jordan E.L. Americans. - N.Y., 1939. - P. 304.
23. Handlin O. Immigration as a Factor in American History. - N.Y., 1959. - P.25.
24. Российский государственный архив древних актов (РГАДА). Ф. 283. Оп. 1. Д. 21. Л. 2.
25. Moltmann G. Emigration to the United States during the First Half of the Nineteenth Century as a Social Protest Movement / G. Moltman // Germany and America / Edited by H. Trefousse. - New York: Brooklyn College Press, 1980. - P. 106.
26. Haberlein M. German migrants in colonial Pennsylvania / M. Haberlein // William and Mary quart. - 1993. - Vol. 50. - № 3. - P. 563.
27. Jordan E.L. Americans. - N.Y., 1939. - P. 310.
28. Kraus M. Immigration, the American mosaic: from Pilgrims to modern refugees. - New Jersey, 1966. - P. 19; Филиппов, Ю.Д. Эмиграция. - СПб., 1906. - С. 28.
29. The Ordeal of assimilation. A Documentary History of the White Working Class / Ed. by S. Feldstein, L. Costello. - N.Y. 1969. - P. 12.

30. Grubb F. Morbidity and mortality on the North Atlantic passage: Eighteenth-century German immigration / F. Grubb // J. of Interdisciplinary History. - 1987. - Vol. 17. - № 3. - P. 572.

РАЗДЕЛ 3. МОНИТОРИНГ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ШКОЛЬНОМ ИСТОРИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

**Аллабердина Г.И.
(Сибай)**

Изучение истории в школах страны в годы Великой Отечественной войны

В период Великой Отечественной войны в содержании школьного исторического образования произошли серьезные изменения. Обращение к патриотическим традициям, завещанным лучшими представителями предшествующих поколений, было поставлено во главу всей учебно-воспитательной работы. Определяя задачи преподавания истории в условиях войны, объяснительная записка к школьным программам указывала, что «на учителя возлагается задача – воспитать юношей и девушек как подлинных патриотов, безгранично любящих нашу Родину, на героических традициях прошлого народов СССР и прогрессивного человечества». Вместе с тем предлагалось «воспитывать в учащихся чувство священной ненависти к фашистским захватчикам, вероломно вторгшимся в нашу страну, временно захватившим часть нашей территории и осквернившим ее своими неслыханными злодеяниями» (1).

Первым шагом на этом пути явилось внесение изменений в школьные программы с целью усиления связи преподавания с жизнью страны, суровой действительности и мужественной борьбой народа.

В программах и учебниках существенно расширился круг вопросов, раскрывающих героическую борьбу русского и других народов страны против иноземных поработителей и показывающих высокие образцы отечественного военного искусства, роль и значение полководцев. Рекомендовалось в процессе преподавания выделять и наиболее подробно рассматривать темы и разделы курсов, отдельные сюжеты, помогающие осмыслению не только исторического прошлого страны, но и событий Великой Отечественной войны.

В элементарном курсе истории СССР IV класса вводилась тема «Великая Отечественная война советского народа против немецких захватчиков». Учителю предлагалось в доступной для учащихся форме организовать изучение следующих вопросов: «Вероломное нападение фашистской Германии на СССР», «Отечественная война Советского народа против немецких захватчиков», «Красная армия и ее героические подвиги», «Партизаны – народные мстители», «Города – герои», «Победоносная борьба с фашистскими захватчиками» (2).

В VIII классе в тему «Борьба с немецкими захватчиками и шведскими феодалами» были включены такие формулировки: «жестокое порабощение и истребление немецкими феодалами завоеванных народов», «наступление немецких рыцарей на русские земли», «отпор немецкой агрессии», «разгром немецких «псов-рыцарей» на Чудском озере».

В программу курса истории СССР IX класса были внесены такие вопросы: «Победа над немцами и взятие Берлина» в теме о Семилетней войне 1756-1763 гг., «Наука побеждать» и «Мощное партизанское движение и его герои» в теме по Отечественной войне 1812 г.

Наиболее значительные дополнения были внесены в программу по истории СССР для X класса. Увеличилось количество часов на изучение этого курса с 82-х в 1940 г. до 130-х ч в 1942 г. Существенно была расширена тема «Брестский мир. Борьба за передышку». В нее были включены вопросы о грабительских условиях мира, навязанных германскими империалистами, об организации Красной Армии и о ее победе над войсками германского империализма. В программе была выделена подтема «Борьба с оккупантами в национальных районах», предусматривающая освещение борьбы с немецкими оккупантами на Украине, в Белоруссии и Прибалтике, разгром и изгнание их с захваченных территорий. По сравнению с довоенными программами вдвое увеличивалось учебное время на изучение VI раздела «СССР – страна социализма» (22 ч вместо 11). Рекомендовалось изучить следующие вопросы: «Гитлеровский план «молниеносной войны», «Война СССР против гитлеровской Германии – самая справедливая война в истории», «Героизм, бесстрашие и самоотверженность Красной Армии и Красного Флота в борьбе с германскими захватчиками» (3).

В курсах всеобщей истории значительное место заняли сюжеты, позволяющие знакомить учащихся с достоверными фактами, показывающими славян как народ не только многочисленный и сильный, но и достигший в древности и средневековье высокой культуры (4). В программах раскрывались принципиальные различия между войнами захватническими, несправедливыми и войнами освободительными, справедливыми.

Важным направлением в работе ученых-историков по оказанию помощи школе в совершенствовании исторического образования, повышении его воспитательной эффективности была подготовка учебных программ, методических пособий и писем.

В пособиях содержались рекомендации, помогающие учителю на основе изучения программного материала подводить учащихся к осознанному пониманию закономерности победы над фашизмом. С этой целью особо выделялись темы об освободительных войнах народов СССР и других стран, о международных отношениях, о военной доблести наших солдат и искусстве его славных полководцев, образовании СССР, а также темы, непосредственно связанные с героической борьбой советского народа с гитлеровскими ордами. В частности, в теме «Отечественная война 1812 г.» рекомендовалось отвести большее место вопросам создания и действия народных ополчений, о партизанской войне. Одновременно учителя предостерегались от чисто внешнего, механического сопоставления прошлого и современности. Указывалось, что в истории Отечественной войны 1812 г. имеется определенная параллель с Великой Отечественной войной – народный характер борьбы, однако теперь он отличался новым социально-политическим содержанием.

Подспорьем учителям истории служили публикации документов Великой Отечественной войны, статей о героических действиях Красной Армии, консультаций военно-патриотического характера. В 1942 г. «Исторический журнал» (№№ 3-4) опубликовал статьи В. Авдиева (история древнего мира), Е. Косминского (история средних веков), А. Ефимова (история нового времени), в которых авторы четко выделили ведущие направления перестройки преподавания истории в условиях военного времени.

Существенную методическую помощь учительству оказывали научные сотрудники НИИ школ Наркомпроса РСФСР, работники кабинетов истории Институтов усовершенствования учителей, органы народного образования. Во многих краях и областях страны выпускались брошюры, инструктивно-методические письма о преподавании истории, содержащие рекомендации и специально подобранный дополнительный материал к занятиям.

Усиление военно-патриотической направленности преподавания истории потребовало поисков и разработок наиболее целесообразных методических приемов и средств обучения. На занятиях широко использовались яркий эмоциональный рассказ, беседа учителя с привлечением материалов из периодической печати, произведений художественной литературы, книг для чтения, хрестоматий по истории, различные приемы самостоятельной работы над учебным материалом.

Классные занятия дополнялись разнообразной внеурочной работой. В исторических кружках большое внимание уделялось изучению героического прошлого и настоящего народов нашей страны; ученические конференции на темы: «Патриотизм русского народа», «Герои гражданской и Великой Отечественной войн». Школьники участвовали в создании галерей и уголков о героях-воинах, в агитационно-массовой работе среди населения, выступали с докладами, вели переписку с фронтовиками и т.д.

Таким образом, в годы Великой Отечественной войны произошли существенные изменения в содержании и направленности школьных курсов

истории. В программах и учебниках увеличился объем и удельный вес разделов, тем, имеющих принципиальное, определяющее значение для усиления военно-патриотического воспитания школьников, что было оправдано обстоятельствами военного времени.

1. Программы средней школы. История СССР. Новая история. М., 1942. С.36.
2. Программы начальной школы. История СССР (элементарный курс). IV класс. М., 1943. С.12-13.
3. Программы средней школы. История СССР. Новая история. Наркомпрос РСФСР, 1942. С.35.
4. Там же. С. 5.

Антонов В.М.
(Уфа)

Из опыта разработки технологических карт диагностики результатов обучения истории

В методике обучения истории разработаны основные требования и подходы к диагностике знаний и умений школьников по истории (1), в реальной же практике они часто нарушаются.

Прежде всего, наблюдается абсолютизация тестовых заданий, им придается характер универсального средства проверки и диагностики знаний и умений учащихся. Игнорируется одно из важных положений методики обучения истории, что с помощью тестов могут быть проверены и диагностированы только объективированные знания. Ещё в конце 50-х годов XX в. видный советский методист-историк Н.Г. Дайри обратил внимание учителей истории на то, что разнообразные приемы проверки должны комбинироваться, так как ни один из них в отдельности не может реализовывать все те функции, которые должна выполнять проверка знаний и умений школьников (2).

Авторы публикуемых тестовых заданий не всегда соблюдают принципы их составления. В выборочных тестах, которые преобладают над другими видами тестовых заданий, ответы подбираются произвольно без учета типичных ошибок учащихся, среди ответов встречаются «абсурдные», резко отличающиеся от правильного. В тестах соответствия, как правило, количество данных в обеих позициях одинаково. Большинство заданий рассчитано на воспроизводящую деятельность учащихся, т.е. на узнавание (угадывание) правильного ответа.

В г.Уфе ежегодно проводится выборочное централизованное диагностирование знаний и умений школьников по отдельным классам либо как итоговое, либо как тематическое.

Готовя задания для диагностики, мы учитываем, что она должна носить комплексный характер и что её главной целью является выявление уровня обученности учащихся, отталкиваясь от которого можно строить их познавательную деятельность. Отправным пунктом в разработке диагностических заданий являются требования к уровню подготовки выпускников основной и средней школы по истории (3). В соответствии с ними диагностируются: хронологические и картографические знания и умения, знание главных фактов, включая исторические личности, умение реконструировать события и явления, знание теоретических положений (понятия разной широты обобщения, причинно-следственные связи, теоретические выводы), умение анализировать и объяснять сущность событий и явлений, оценочные знания и умения. Учитывается также и то, чтобы задания давали возможность выявить различные уровни владения учащимися перечисленных знаний и умений: узнавание, воспроизведение, понимание и применение.

Для старших классов, например, предпочтение отдается не тестам с выбором одного правильного ответа, а тестам с выбором нескольких правильных ответов, так как они позволяют выявить, как ученик в целом представляет себе ту или иную историческую эпоху, как он может соотнести с ней определенные события и явления. Таким образом, учитывается особенность преподавания истории во 2-м концентре, в котором на первый план выступает систематизация и обобщение знаний учащихся.

Учителям, проводящим диагностику в той или иной школе (они, как правило, из других школ других районов города), на инструктаже предлагается технологическая карта для оценки результатов диагностики. В основу технологической карты положен как количественный, так и качественный анализ ответов учащихся. Приведем пример такой технологической карты для диагностики знаний и умений школьников по истории Второй мировой и Великой Отечественной войн (9-й класс), проведенной в этом учебном году.

Учащимся 9-х классов были предложены задания: на группировку (классификацию) военных и политических событий по периодам войны; на определение имени исторического деятеля по фактам его деятельности; термина исторического понятия, развернутое объяснение которого давалось; на выявление причинно-следственной связи между изменением соотношения сил на советско-германском фронте с осени 1941 по ноябрь 1942, с одной стороны, и процессами в советской экономике, с другой; на восстановление пропусков в фрагментах из документов и ответы на дополнительные вопросы к ним; на определение времени, к которому относится обозначенная на контурной карте линия фронта.

Анализ ответов учащихся по диагностике уровня обученности учащихся 9-х классов по теме «Великая Отечественная война»

ОУ _____ район _____
Ф.И.О.учителя _____
Ф.И.проверяющего _____

Задание 1 на классификацию военных и политических событий по периодам

I. 11-й пункт – количество правильных ответов _____

II. количество правильных ответов по каждому указанному пункту

3	5	6	7	12
---	---	---	---	----

III. количество правильных ответов по каждому указанному пункту

4	8	10	13
---	---	----	----

IV. количество правильных ответов по каждому указанному пункту

1	2	9	14
---	---	---	----

Количество правильных ответов по всем четырнадцати пунктам _____

Количество правильных ответов с одной ошибкой _____

Количество правильных ответов с двумя ошибками _____

Задание 2 на определение имени исторического деятеля

Количество правильных ответов _____

Рузвельт	Черчилль	Жуков	Литвинов	Сталин	Александров	Берггольц
----------	----------	-------	----------	--------	-------------	-----------

Количество правильных ответов по 1-7 позициям _____

Количество правильных ответов с одной ошибкой _____

Задание 3 на определение термина исторического понятия

Количество правильных ответов _____

1. Антигитлеровская коалиция	2. ГКО	3. Коллаборационизм	4. Ленд-лиз	5. Холокост	6. Эвакуация	7. Депортация
------------------------------	--------	---------------------	-------------	-------------	--------------	---------------

Количество правильных ответов по всем позициям _____

Количество правильных ответов по 6 позициям _____

Количество правильных ответов по 5 позициям _____

Задание 4 на установление причинно-следственных связей

	1. Превосходство Германии над СССР и по численности войск, и по танкам, и по самолетам	2. Временное падение военного производства в СССР в 1941 г.	3. Причины падения: захват ряда промышленных районов немцами, эвакуации предприятий и населения на Восток
Количественный анализ по компонентам	Количество полных ответов Количество неполных ответов	Количество полных ответов Количество неполных ответов	Количество полных ответов Количество неполных ответов

	4. Превосходство СССР над Германией в ноябре 1942 г. по всем показателям (по танкам, даже более чем в 2 раза)	5. Превосходство СССР к концу 1942 г. над Германией по выпуску военной продукции	6. Факторы: – завершение перестройки экономики на военный лад – трудовой героизм советского народа – мобилизация всех сил общества на разгром врага
	Количество полных	Количество полных	Количество полных

	ответов Количество неполных ответов	ответов Количество неполных ответов	ответов Количество неполных ответов
--	---	---	---

Качественный анализ каждого ответа:

Количество ответов, в которых отражены 1,2,3,4,5,6 компоненты _____

Количество ответов, в которых отражены 1,2,4,5 компоненты _____

Задание 5 по работе с документом

Курском	Курская битва	5 июля-23 августа 1943 год

Количество правильных ответов по всем трем позициям _____

Задание 6 по работе с документом

Количество правильных ответов по каждому компоненту

1942 год	Сталинградская битва	Оборона Сталинграда	Аргументы – маршал Чуйков – командующий 62 армией, оборонявшей Сталинград – бои в самом Сталин- граде

Количество правильных ответов с учетом всех пяти компонентов _____

Задание 7 по работе с контурной картой

Количество правильных ответов по каждому компоненту

Осень, конец 1943 года	Форсирование Днепра	Освобождение Киева

Количество правильных ответов с учетом всех компонентов _____

1. Вяземский Е.Е., Стрелова О.Ю. Теория и методика преподавания истории: Учеб. для студ. высш. учеб. заведен. М, 2003.
Алексашкина Л.Н. и др. Проект государственного образовательного стандарта // История, 1996, № 43.
Ванина Э.В. Диагностика результатов обучения истории в школе // Преподавание истории и обществознания в школе, 2001, № 4.
2. Дайри Н.Г. Приемы текущей проверки знаний учащихся по истории. М., 1958; Проверка знаний и познавательная деятельность класса. М., 1960.
3. Оценка качества подготовки выпускников основной школы по истории. М., 2000.
Оценка качества подготовки выпускников средней школы по истории. М., 2000.

**Архипов Б.В.
(Курган)**

Медиаобразование как одно из средств реализации целей общего образования

Современное общество ставит перед человеком новые проблемы. Среди них важное место занимает проблема ориентации во все увеличивающемся море информации, поступающей по самым разным каналам. Педагоги во всем мире отмечают тенденцию к сокращению доли учебной информации в общем ее объеме, получаемом учащимися (1). Школа должна принять данный вызов, сформулировав на него адекватный ответ.

Закон «Об образовании» РФ называет следующие его цели: свободное развитие личности, обеспечение ее самоопределения, создание условий для ее самореализации, формирование человека и гражданина, интегрированного в современное ему общество и нацеленного на совершенствование этого общества. Отсюда следует, что система школьного образования должна адекватно реагировать на происходящие в обществе изменения, то есть подготавливать человека к жизни в условиях наступающего информационного общества. А от ответственного за судьбу своей страны гражданина в условиях демократического общества требуется умение сформировать **свою** точку зрения на основные вопросы жизни своей и общества, противостоять и в то же время уметь извлекать пользу из огромного потока противоречивой информации.

Государственный стандарт общего образования (2) называет следующие направления модернизации образования: направленность на формирование общих учебных умений и навыков, обобщенных способов коммуникативной, практической, творческой деятельности, на получение учащимися опыта этой деятельности; формирование ключевых компетенций – готовности учащихся использовать усвоенные знания, умения и способы деятельности в реальной жизни для решения практических задач; усиление роли дисциплин, обеспечивающих успешную социализацию учащихся, в т.ч. истории.

Государственный образовательный стандарт по истории (3) предполагает проверку следующих умений: высказывать суждение о назначении, ценности источника; характеризовать позиции, взгляды автора (составителя) источника; сравнивать данные различных источников, выявлять их сходство и различия, сравнивать предлагаемые исторические версии и оценки, выявляя сходство и различия; высказывать суждения о подходах (критериях), лежащих в основе отдельных версий и оценок, представленных в учебной и популярной литературе.

Реализация перечисленных выше требований возможна при наличии у учащихся умения анализировать, задачу формирования которого может решать медиаобразование.

Понятие «медиаобразование» впервые было раскрыто в материалах ЮНЕСКО в 70-е гг. XX века. «Под медиаобразованием следует понимать обучение теории и практическим умениям для овладения современными средствами массовой коммуникации (СМК), рассматриваемыми как часть специфической и автономной области знаний в педагогической теории и практике; его следует отличать от использования СМК как вспомогательных средств в преподавании других областей знаний, таких как, например, математика, физика, география» (4).

Современный «Психолого-педагогический словарь» определяет медиаобразование (от английского *media education* и латинского *media*) как «направление в педагогике, выступающее за изучение школьниками закономерностей массовой коммуникации. Основная задача медиаобразования - подготовить новое поколение к жизни в современных информационных условиях, к восприятию различной информации, научить человека понимать ее, осознавать последствия ее воздействия на психику, овладевать способами общения на основе невербальных форм коммуникации с помощью технических средств и современных информационных технологий» (5). Это же определение приводится в Российской педагогической энциклопедии.

Н. А. Леготина (6) предлагает следующую формулировку данного термина: «Медиаобразование - область педагогической теории и практики, изучающая закономерности создания, восприятия и потребления текстов СМК, роль средств массовой коммуникации в формировании коммуникативной, информационной, социальной, эстетической культуры человека, а также принципы взаимодействия школы и средств массовой коммуникации».

Несмотря на некоторые разночтения, во всех определениях подчеркивается направленность медиаобразования на формирование знаний о закономерностях функционирования СМК и создания медиатекстов, а также подчеркивается необходимость овладения навыками общения «на основе невербальных форм коммуникации с помощью технических средств и современных информационных технологий».

В практике современного российского образования сложилось несколько подходов к осуществлению медиаобразования. А. А. Журин, руководитель лаборатории ТСО и медиаобразования Института общего среднего образования Российской Академии образования приводит следующие (7):

- медиаобразование как ликвидация компьютерной неграмотности;
- медиаобразование как использование средств массовой информации в качестве средств обучения;
- медиаобразование как изучение школьниками средств массовой информации.

Анализ этих подходов позволяет сделать следующие выводы. В российском образовании еще не сложилось практическое понимание сущности медиаобразования. Значительная часть педагогов сужает это понятие, сводя его лишь к овладению компьютерной грамотностью и игнорируя тем самым

остальные СМК. Примером в данном случае может послужить сайт Центра медиаобразования г. Тольятти (<http://mec.tgl.ru/>). Другие не столько сужают, сколько искажают его смысл, заменяя изучение СМК обучением с помощью и на материале СМК. Различные толкования термина не могут не привести к разногласиям, как по поводу целей, так и содержания медиаобразования. В частности, выделяются две модели его осуществления – предметная, предполагающая в первую очередь изучение самих СМК и их особенностей и аспектная, делающая упор на медиатекстах (8).

Что же касается места медиаобразования в учебном процессе, то здесь можно говорить только о двух реальных альтернативах. Первый вариант предполагает его внедрение в виде факультатива, второй – интеграцию в имеющиеся школьные предметы. Первый вариант позволяет более полно реализовать именно задачи медиаобразования, но при этом контингент учащихся будет ограничен. Перспективы второго варианта затрудняются содержательной насыщенностью существующих школьных курсов, однако достаточный простор для преодоления этого ограничения может дать вводимое в отечественном образовании профильное обучение.

Таким образом, распространение в школах медиаобразования, интегрированного с базовым, во всяком случае для профильных дисциплин, может служить средством развития общеучебных умений учащихся, позволит более полно подготавливать их к жизни в условиях современного общества, реализуя тем самым задачи общего образования.

-
1. Спичкин А.В. Что такое медиаобразование. Книга для учителя. Курган, 1999. С. 5.
 2. Государственные образовательные стандарты (федеральный компонент) // Преподавание истории в школе, №5, 2004. С.33-39.
 3. Стандарт среднего (полного) общего образования по истории. // Преподавание истории в школе. №8, 2004. С.24-30.
 4. Зазнобина Л.С. Медиаобразование в школе: как же выжить в мире СМИ? www.belti.msk.ru/edn/stat.htm
 5. Психолого-педагогический словарь. М.: Педагогика, 1983. С.241.
 6. Леготина Н. А. Педагогические условия подготовки студентов университета к реализации медиаобразования в общеобразовательных учреждениях. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. Курган, 2004.
 7. Журин А.А. Методологические основания интегрированного медиаобразования. <http://www.mediaeducation.ru/>
 8. Спичкин А.В. Что такое медиаобразование. Книга для учителя. Курган, 1999. С. 8 – 25.

Богатырев А.И.
(Екатеринбург)

Интерактивные технологии в гуманитарном знании как средство самореализации учащихся 8-11 классов гимназии

Выбор темы педагогического проекта «Интерактивные технологии в гуманитарном знании как средство самореализации учащихся 8-11 классов гимназии» определен потребностями развития педагогической теории и практики в условиях динамических процессов обновления образования и обусловлен следующими обстоятельствами:

- во-первых, необходимостью сотрудничества учителя и ученика при решении разнообразных проблем, когда требуется проявлять соответствующие коммуникативные умения;
- во-вторых, необходимостью разработки теоретико-методологических положений интерактивных технологий в гуманитарном знании, так как в методике пока отсутствует единый подход к построению модели данного типа обучения;
- в-третьих, необходимостью создания дидактической системы, включающей технологии, позволяющие адекватно реализовать теоретико-методологические положения интерактивного подхода в школьном историческом образовании (обучение в сотрудничестве, метод проектов, разноуровневое обучение и др.).

В дидактическом процессе выявлено **главное противоречие** педагогического проекта – между целью школьного исторического образования, связанной с личностной ориентацией процесса, и существующими средствами ее достижения (содержанием исторического образования в средней школе, педагогическими технологиями, в том числе и контрольно-оценочной деятельностью).

Выявленное противоречие и анализ научной литературы свидетельствуют о существовании **проблемы педагогического проекта** – необходимости научного обоснования теоретико-методологических основ интерактивных технологий в гуманитарном знании как средстве самореализации учащихся 8-11 классов гимназии.

Объект педагогического проекта - интерактивные технологии в гуманитарном знании.

Предмет педагогического проекта – интерактивные технологии в гуманитарном знании как средство самореализации учащихся 8-11 классов гимназии.

Целью педагогического проекта является обоснование основных положений о теории, методологии интерактивных технологий в гуманитарном знании как средства самореализации учащихся 8-11 классов гимназии.

Гипотеза педагогического проекта: обоснование основных положений о теории, методологии интерактивных технологий в гуманитарном знании как средстве самореализации учащихся 8-11 классов гимназии позволит выявить адекватное содержание и формы обучения, если:

-определить теоретико-методологические основы интерактивных технологий в гуманитарном знании;

-учителем будут освоены адекватное содержание школьного исторического образования и технологии, способствующие личностному развитию каждого ученика (диалоговое обучение, дидактическая игра, обучение как исследование, метод проектов и др.);

-выявить источники личностной деструктивности, порождаемые традиционным обучением истории в школе;

-развить диагностическую функцию контрольно-оценочного компонента, содействовать развитию оценочной деятельности учащихся;

-обосновать необходимые и достаточные педагогические условия гуманистического общения учителя с учащимися.

Цель и гипотеза предполагают решение следующих **задач педагогического проекта:**

1. Разработать теоретико-методологические положения интерактивных технологий в гуманитарном знании как средстве самореализации учащихся 8-11 классов гимназии.

2. Сформулировать необходимые и достаточные педагогические условия реализации интерактивных технологий в гуманитарном знании

3. Провести опытно-экспериментальную проверку основных положений исследования.

Цель и задачи обусловили использование таких **методов педагогического проектирования как:**

- теоретические: анализ и концептуальный синтез философской, психологической, педагогической и социологической литературы; историко-логический анализ; гипотетико-дедуктивный метод;

- экспериментальные: анкетирование, интервьюирование, проведение эксперимента, диагностика и обобщение педагогического опыта, моделирование дидактических инновационных технологий обучения истории и обществознания.

База педагогического проекта: муниципальная гимназия № 9 г. Екатеринбурга (всего исследованием были охвачены 120 учащихся, их родители, педагоги гимназии); исторический факультет Уральского госуниверситета, где автор является преподавателем методики обучения истории и руководителем педагогической практики студентов.

Теоретическая значимость педагогического проекта:

1. Уточнено содержание понятия интерактивных технологий в гуманитарном знании как средстве самореализации учащихся 8-11 классов гимназии

2. Обоснованы принципы интерактивных технологий в гуманитарном знании как средстве самореализации учащихся 8-11 классов гимназии

3. Обоснованы теоретические положения о преодолении деструктивности личности в школьном историческом образовании.

4. Раскрыта диагностическая функция контрольно-оценочной деятельности в школьном историческом образовании.

5. Установлена взаимосвязь интерактивных технологий в гуманитарном знании как средстве самореализации учащихся 8-11 классов гимназии и инновационных технологий.

Практическая значимость педагогического проекта состоит в возможности использования его материалов (пакета интерактивных методик, методических рекомендаций по интерактивным технологиям в средней и высшей школе) в практической педагогической работе учителей.

Апробация основных положений педагогического проекта была осуществлена автором

- в выступлениях на ряде научных конференций и семинаров
- в разработке и проведении спецкурсов на ИППК УрГУ им. А.М.Горького по интерактивным технологиям для преподавателей истории и обществознания школ и вузов г. Екатеринбурга(2000-2004гг.);
- в публикациях автора.

Основные положения, отражающие результаты работы над педагогическим проектом:

1. Интерактивные технологии в гуманитарном знании как средство самореализации учащихся 8-11 классов гимназии позволяют эффективно использовать обществознание и историю как учебные предметы, обладающие гуманистическим потенциалом развития разных сфер личности.

2. Интерактивные технологии в гуманитарном знании как средство самореализации учащихся 8-11 классов гимназии предполагают такое школьное историческое образование, которое ориентируется на индивидуальный уровень развития учащегося, является дифференцированным.

3. Источниками личностной деструктивности учащихся, порождаемой традиционным обучением истории, являются функциональный подход к ребенку, а также отметочная система контроля и оценки знаний.

4. Практика реализации интерактивных технологий в гуманитарном знании как средстве самореализации учащихся 8-11 классов гимназии требует освоения учителем инновационных педагогических технологий, направленных на формирование позитивной Я-концепции учащихся при изучении истории и обществознания.

**Ган О.И., Клименко И.М.
(Екатеринбург)**

Влияние социокультурной ситуации на диагностику результативности историко-педагогического мониторинга

Десятилетие относительно демократического развития России наметило тенденции отдаления идеологии от образования, усиления прагматической составляющей, как в мотивации, так и в содержании обучения, развития гуманистической педагогики. Однако вместе со сменой социокультурной ситуации происходят изменения и во всех компонентах мониторинга учебного процесса. Это касается и педагогической диагностики. Педагогическая диагностика постепенно заменялась исследованиями в области социальной и личностной психологии. Наиболее популярными диагностическими направлениями в практике школы стали следующие: социометрия; диагностика эмоционального самочувствия школьника: тревожности, комфортности, удовлетворенности и т. д.; диагностика учебной мотивации, одаренности; диагностика самосознания учащихся; диагностика воспитанности и ценностных ориентации школьника; диагностика семьи и т. д. В середине 90-х годов в школе стала остро ощущаться потребность в школьных психологах (1).

Несколько позже система психодиагностики была перенесена на учительский коллектив (диагностика взаимоотношений «учитель — ученик», диагностика сплоченности, мобильности, и т. п.). Одновременно с этим свои особенности диагностики распространяет на школьную и вузовскую практику мониторинга наука управления – менеджмент: стили и эффективность руководства, управленческие умения (целеполагание, разработка и внедрение управленческого решения, система коррекции выполнения этих решений и т. д.). Пограничными для психологии менеджмента стали методы исследования лидерства, уровня коммуникативных возможностей, организаторские способности, готовность к конфликтным ситуациям и инновациям и др.

В рамках проводимых исследований широко использовались опросы, наблюдения, эксперименты и пр. Такой разносторонний подход в итоге формировал процедуру и механизм сбора данных в ходе педагогического мониторинга. Для процесса объективации (т. е. не только сбора данных и прогнозирования возможного пути развития объекта) особую важность представляет обработка полученных данных. Недостоверная, недостаточная или неверно понятая информация приводит часто к построению ложных проектов и моделей развития, что в итоге дискредитирует саму идею педагогического мониторинга. Например, стремление заменить абсолютные показатели относительными привели к замене совокупного массива данных только выборкой из них. Это искажало реальную картину образовательного процесса.

Демократизация социальной жизни в целом, и педагогического процесса в частности привела к появлению вариативных моделей образовательного мониторинга. Например, коллектив, возглавляемый В.Н. Шамардиным, попытался «...найти аргументы в пользу диагностического, достоверного, подхода к проблеме педагогического диагностирования. Была использована методика получения промежуточных, дискретных результатов учебно-воспитательной деятельности в разных типах образовательных учреждений». Причем за основу были взяты особенности успешной социальной и профессиональной адаптации выпускников (2).

Особая модель педагогического мониторинга разработана Вербицкой и В. Бодряковым, хотя их проект также основывается на контрольной точке «выхода», под которой авторы понимают результативность учебного процесса. Новационный подход данной модели заключается в том, что авторы предлагают исследовать не отдельные учебные дисциплины (как это принято в традиционных подходах), а образовательные области. Например, в образовательной области «Языки и литература» формируется общий критерий по русскому языку, литературе, речи и культуре общения, иностранному языку. Выделение образовательной области, а не отдельной учебной дисциплины является в системе наблюдения достаточно актуальным, соответствующим современным тенденциям (3).

Применяя данную модель к образовательной области истории, можно предложить выработку общего критерия по ряду исторических и вспомогательных дисциплин, например, в виде «среднего балла» или коэффициента, рейтинга. Для школы это, – в первую очередь, история и обществознание. Для каждого конкретного вуза – свой набор дисциплин.

В данном случае мы наблюдаем обратную связь: демократизация способов выбора модели изучения результативности педагогических усилий положительно влияет на процесс саморазвития социума. Вариативность моделей диагностики, как самого историко-педагогического процесса, так и его результативности служит достижению перспективной цели - поиску путей развития и оптимизации работы общеобразовательной школы.

1. Сафонова Л.В. Основы психологии и социального взаимодействия / Управл. обр. Администрации г. Первоуральска. Первоуральск, 1997.С.6.

2. Шамардин В.Н. Диагностика и оценка качества образовательных систем // Педагогика. 1995. № 4.С.25.

3 См.: Вербицкая Н., Бодряков В. Мониторинг результативности учебного процесса // Директор школы. 1997. № 3.

**Гладких С.В., Кузнецов В.М., Салмина М.С.
(Челябинск)**

**Информационно-методическое обеспечение мониторинга
изучения истории Южного Урала в XX – начале XXI вв. (9 класс)**

История XX века сложна и многогранна, многие факты ещё только предстоит осмыслить. Этот исторический период тесно связан с настоящим временем, в нём содержатся истоки многих современных событий и проблем. В 2004 г. в челябинском издательстве «Взгляд» вышло учебное пособие М.С. Салминой «История Южного Урала. XX – начало XXI века», предназначенное для учащихся 9-х классов. Пособие разделено на семь параграфов, что соответствует требованиям областного базисного учебного плана, отводящего на изучение региональной истории от 10 до 15 процентов учебного времени. В пособии нашли отражение основные периоды российской и южноуральской истории: период 1900 – 1917 гг.; период революций 1917 г. и гражданской войны; период строительства социализма в 1920 – 1930-е гг.; Великая Отечественная война 1941 – 1945-го гг.; послевоенная история до середины 1960-х гг.; история с середины 1960 до середины 1980-х гг.; период конца XX – начала XXI вв. Учебное пособие освещает важнейшие события этих периодов на Южном Урале, деятельность людей в хозяйственной, политической и культурной жизни края, раскрывает роль Южного Урала в судьбе страны в разные периоды новейшей истории Отечества, Челябинской области как субъекта Российской Федерации, части Уральского Федерального округа в современной России. Пособие призвано дать наиболее полное представление о богатом природном и экономическом потенциале края, действовать осознанию вклада региона, его многонационального населения в формирование на Южном Урале мощного центра индустрии, а также способствовать формированию патриотизма и гражданственности обучающихся.

Учебное пособие состоит из основной (параграфы) и дополнительной (рубрика «Южноуральский калейдоскоп») исторической информации. В свою очередь дополнительный материал разбит на пять рубрик: «Архив», «Хронограф», «Книжная полка», «Точка на карте», «История в лицах». Пособие снабжено разнообразным иллюстративным материалом, в качестве которого использованы музейные фотографии, архивные документы, карикатуры, карты. Это способствует использованию педагогами в процессе преподавания различных форм организации учебной деятельности, например, возможным является проведение практикумов на основе документов из рубрики «Архив» и иллюстративного материала.

Учебное пособие снабжено предваряющими и завершающими параграфы вопросами и заданиями. Выполнение многих, прежде всего предва-

ряющих параграф заданий, требует постоянного обращения учащихся к учебнику по истории России.

Осуществлению образовательного мониторинга на различных этапах обучения призвана способствовать рабочая тетрадь С.В. Гладких «История Южного Урала. XX век», вышедшая также в челябинском издательстве «Взгляд» в 2002 г. Учебное пособие и рабочая тетрадь составляют единый учебно-методический комплекс. Часть заданий пособия и тетради предназначена для закрепления и повторения изученного. Другая их часть направлена на расширение кругозора, развитие интереса к дополнительной литературе, к самостоятельному поиску информации и к самообразованию. Некоторые задания требуют привлечения знаний по истории своего города, района, села. Вопросы и задания в конце параграфов пособия и в рабочей тетради способствуют выполнению образовательных, развивающих и воспитательных целей учебных занятий. В процессе учебной деятельности у школьников формируются умения характеризовать исторический процесс, выделять главное, давать оценку произошедшим событиям, умение составлять план, прослеживать причинно-следственные связи, сопоставлять события на Южном Урале с событиями российской истории. Ряд заданий в пособии и рабочей тетради призваны содействовать развитию картографических умений и навыков учащихся, а также умений анализировать и составлять таблицы, схемы, графики, диаграммы.

Изучение истории современности предполагает использование материалов периодической печати, поэтому ряд заданий в пособии и рабочей тетради призваны отрабатывать и этот навык работы учащихся. Важные задачи в современном историческом образовании решает и проектная деятельность учащихся, поэтому школьникам предлагается составить проекты, например, «Перспективный план развития Челябинской области» с обоснованием преимущественных направлений развития. Вместе с тем, изучение истории XX – начала XXI века ставит перед нами ряд вопросов, на которые сегодня нет однозначных ответов. Для любознательных и увлечённых историей школьников в пособии предложены темы ученических исследовательских работ.

Издание учебно-методического комплекса М.С. Салминой и С.В. Гладких является, несомненно, новым и перспективным этапом в обеспечении преподавания истории Южного Урала.

Гугнина О. В.
(Оренбург)

Система мониторинга за знаниями учащихся в процессе обучения истории: реализация герменевтического метода

Непрерывное, длительное наблюдение учебного процесса и управление им в педагогике называют мониторингом.

Основная задача мониторинга – непрерывное отслеживание состояния учебного процесса, когда можно получить ответы на вопросы:

- достигается ли цель образовательного процесса;
- существует ли положительная динамика в развитии учащегося по сравнению с результатами предыдущих диагностических исследований;
- существуют ли предпосылки для совершенствования работы преподавателя;
- соответствует ли уровень сложности учебного материала возможностям обучающегося (1).

Эта задача решается путем проведения нулевого, промежуточного и итогового срезов и анализа их результатов. Результаты срезов оцениваются с помощью рейтинговой оценки. Оценка имеет различные способы выражения – устные суждения педагога, письменные, качественные характеристики. Оценка чаще всего завершается отметкой – условным обозначением в виде числа. Оценку необходимо отличать от отметки.

Оценка – это процесс, деятельность по оцениванию;

Отметка – результат этого процесса.

Оценка выражается качественно, например, вербально: «Ты – молодец!»; эмоционально: улыбкой, одобрением, порицанием. Отметка же, как правило, выражается качественно: в пятибалльной шкале; местом в рейтинге; процентами (2). Традиционная система отметок критикуется давно и с различных сторон, порой не удается точно оценить достигнутый уровень обученности, когда кажется, что это не «тройка», но и не «четверка». Мешают учителю и различные минусы и плюсы, которые в журнал не ставятся, а, следовательно, и не учитываются официально.

К сожалению, до сих пор в практике работы школ оценочные показатели играют доминирующую роль при характеристике знаний обучаемых. Руководители школ, представители органов управления образования обращают особое внимание на процент успеваемости, число отличников и медалистов. Мы по-прежнему забываем о том, что эти критерии не могут являться показателем эффективности труда педагогов. Большую роль играет внешняя мотивация, когда ученик старается лишь ради отметки.

Измерение и оценка успехов в обучении требует анализа вопроса о том, что подлежит измерению, а также вопроса о критериях, показателях и инструментах измерения.

Современные задачи школьного исторического образования требуют не только воспринимать и запоминать информацию, но и понимать ее, анализировать, творчески перерабатывать, видеть проблемы и решать их. Эти задачи связаны с уровнем понимания и толкования (объяснением, интерпретацией). Такой подход в педагогике называется *герменевтическим*.

Согласно герменевтике, основная задача образования – понимающее, чувственное постижение истины путем проникновения в духовное содержание субъектов и объектов образования, а также в собственный субъективный мир.

Результаты при герменевтическом подходе в обучении имеют две стороны – внешнюю (материализованная образовательная продукция) и внутреннюю (личностную). Поэтому предметом диагностики и контроля являются не только внешние образовательные продукты учеников, но их внутренние качества. Образование как атрибут личности определяется в первую очередь результатами ее внутреннего развития.

В одном из лицеев г. Лейдена (Голландия) провели интересный эксперимент (3). В этот лицей приехали российские школьники, которые получали в своей стране одни «пятерки». Через неделю обучения, по голландской системе, они стали получать одни «двойки». Почему? Оказывается, эти ученики давали ответы, на уроках используя чужие идеи, мысли, приводя в пример многочисленные цитаты авторитетных лиц, показывая объем запоминаемой информации. Но в ответах отсутствовало одно – самое важное: не было личных суждений на поставленные вопросы. Ребенок не сформулировал собственную позицию, не сумел проанализировать и сделать собственный вывод.

В своей работе мы используем герменевтический метод, который требует не давать готового знания детям, а подводить их к самостоятельному открытию в диалоге. Под герменевтическим методом подразумевается диалоговое обучение, построенное на основе толкования исторических событий, явлений, процессов путем набрасывания новых смыслов через систему вопросов – ответов (4).

Использование герменевтического метода дает возможность каждому обучаемому открыть самому себе и другим личностный смысл понимания истории. Через вопрос мы приходим к пониманию. Логическая завершенность вопроса заключается в *знании незнания*.

Для того чтобы понять смысл всей противоречивости реформ 60-70 гг. XIX века, учащимся 8 класса при изучении темы «Либеральные реформы 1860-1870 гг. в России», были предложены вопросы:

1. вспомните, что такое сословие? (учащиеся уточнили, что для словной организации характерна иерархия, выраженная в неравенстве их положения и привилегий).
2. Назовите основные сословия в России в середине XIX века.
3. Что было причиной конфликта между дворянством, духовенством и третьим сословием?

4. В каком обществе главной ценностью является земля (в феодальном), а деньги? (в буржуазном).
5. Какие отношения, на ваш взгляд, более прогрессивные: феодальные или капиталистические? (капиталистические).

Учитель уточняет, что во второй половине XIX в. дворянство в структуре общества составляло 4%, но при этом имело огромную степень влияния на государственную жизнь страны.

6. Важно ли было мнение дворянства для правительства? (да, так как дворяне занимали ведущие государственные посты в России).

В ходе дискуссии ребята сделали вывод: правительство оказалось перед выбором – между потребностями государства в развитии буржуазных, более прогрессивных отношений и в отстаивании интересов дворян.

7. Предположите, в чьих интересах будут проведены реформы.

Учащиеся делают предварительный вывод о том, что реформы будут проведены в интересах дворянства, так как помещики не захотят себя обидеть, но допустят при этом некоторое развитие капитализма.

Таким образом, герменевтический метод в сочетании с элементами эвристического, творческого методов, позволяет глубже проникнуть в содержание изучаемого материала, способствует развитию интереса, активности, изменяет эмоциональный настрой, формирует личностно-значимое отношение к предмету и в конечном итоге, убеждение и мировоззрение учащихся.

Сравнительные показатели усвоения фактического материала по истории в контрольном и опытно-поисковом классах, полученные нами в ходе проверочных работ через определенные промежутки времени представлены в таблице №1.

Таблица №1

Проверка знаний	Средний процент усвоения фактического материала		Процент эффективности герменевтики при изучении истории
	Контрольный класс	Опытно-поисковый класс	
Проверка при закреплении	51,7%	60,0%	8,3%
Проверка при повторении	53,55	65,6%	12,3%
Проверка через месяц	30,1%	45,6%	15,5%
Проверка через 6 месяцев	25,1%	44,4%	19,3%
Проверка через год	11,2%	41,35	30,1%

Разница в объеме прочно усвоенных фактических знаний между контрольным и опытно-поисковым классами с течением времени возросла в пользу последнего с 8,3% при проверке в тот же день до 30,1% при проверке через год. Таким образом, усвоение исторических фактов тем прочнее и качественнее, чем интенсивнее и разностороннее познавательная деятельность учащихся с усваиваемым материалом. Оперирование знаниями средствами герменевтики как раз и является такой разносторонней деятельностью, которая оптимальным образом решает задачу не только понимания, но и прочного усвоения исторического материала.

На наш взгляд, мониторинг при реализации герменевтического метода – это непрерывные контролирующие действия в системе «учитель – ученик», позволяющие наблюдать и контролировать по мере необходимости продвижение ученика от незнания к знанию. В общем смысле «система мониторинга за знаниями» учащихся может быть определена как набор инструментов, позволяющий осуществлять долговременную оценку объема знаний учащихся, а также анализ происходящих в детях изменений: развитие активности, интереса, герменевтического сознания.

-
1. Митина О.А. Сравнительный обзор систем мониторинга в образовании // Школьные технологии. 2001. № 4. С. 74.
 2. Хуторской А.В. Современная дидактика. СПб, 2001. С. 419.
 3. Певцова Е.А. Обществознание 10-11 классы: Книга для учителя. М., 2001. С. 202.
 4. Дудина М.Н. Зачем изучать историю? Или как я понимаю методику преподавания истории. Екатеринбург, 2002 г. С. 166.

**Ермилова А. Д.
(Муравленко)**

Работа с источником на уроках по истории Ямало-Ненецкого автономного округа

В современной России с ее огромной территорией, экономическим и этническим многообразием важной задачей является сохранение единства образовательного пространства, что и закреплено в государственном стандарте общего образования, введенном в действие в марте 2004 года. Однако, сама пространственная огромность страны, исторические и современные особенности развития отдельных ее регионов и территориально-административных единиц делает необходимым обеспечение баланса образовательных интересов и компетенции государства, с одной стороны, регионов и отдельных школ, с другой, что, собственно, и нашло отражение в выделении трех компонентов образовательного стандарта: федерального, регионального (национально-регионального) и компонента образовательного

учреждения. Важно подчеркнуть, что установление структуры и содержания регионального компонента отнесено к компетенции субъектов РФ, а школьного – к компетенции образовательного учреждения (1).

Учебные планы и программы национально-регионального компонента школьного исторического образования призваны обеспечить всю возможную полноту исторической подготовки учащихся. В связи с этим приходится одновременно решать целый ряд проблем теоретико-методологического, структурно-содержательного и методического характера, а также ресурсного обеспечения преподавания региональной истории. Особенно острыми эти проблемы являются для Ямало-Ненецкого автономного округа (ЯНАО). В то время как по истории Урала, Западной Сибири, Ханты-Мансийского автономного округа созданы школьные учебники, разрабатываются учебно-методические пособия для учителей, в ЯНАО работа в этом направлении только начинается.

Школьные учителя в ЯНАО оказались в положении первооткрывателей, разработчиков программ, учебно-тематических планов, дидактических материалов по истории Ямало-Ненецкого автономного округа. Отсутствие учебника по истории ЯНАО обусловило необходимость полной поурочной разработки учителями всего учебного материала. Одним из обязательных элементов подготовки учителя к урокам стал поиск, отбор и инструментальная обработка источников информации как основного средства обучения учащихся.

На уроках по региональной истории мы используем различные виды исторических источников: законодательные акты, делопроизводственные документы, статистические материалы, прессу, воспоминания, фотодокументы. Организация работы с историческим источником позволяет формировать у школьников активное отношение к учебной деятельности, повысить интерес к истории своего края и населяющих его народов. Опора на источники, как основной информационный материал, обуславливает, в свою очередь, широкое использование лабораторных работ, дискуссий, комментированного чтения. В процессе домашней и урочной работы с документами учащиеся развивают общеучебные и предметные умения и навыки: анализа и обобщения, внутренней и внешней критики источника т.д.

Например, по теме «Основы конституционно-правового статуса ЯНАО (1990-е гг)» после вступительного слова учителя и объяснения нового материала учащиеся работают с двумя документами: Конституцией РФ и Уставом ЯНАО. Для работы они получают карточки-инструкции, перечень вопросов которые помогают им провести сравнительный анализ отдельных статей из Конституции и Устава. По теме «Государственно-правовое оформление Ямальского национального (ненецкого) округа» используются выдержки из постановления Президиума ВЦИК «Об организации национальных объединений в районах расселения малых народностей Севера» от 10 декабря 1930 г., фотодокумент «Кочевой Совет». Урок проводится в форме лабораторного занятия. В каждой группе назначается «специалист», который

готовит «доклад» по одному из вопросов. Как правило, учитель рекомендует школьникам доступную им литературу. Например, по вопросу учреждения государственности в Сибири школьники используют работу А.В. Головнева «Говорящие культуры: традиции самодийцев и угров» (Екатеринбург, 1995. С. 90-91), выбирают отдельные материалы из книги «Судьбы народов Обь-Иртышского Севера» и др.

Практически на каждом уроке ведется работа с понятийно-категориальным аппаратом дисциплины, по каждому уроку формируются вопросы и задания, выполнение которых также очень часто требует обращения к источникам, в частности, к прессе. Следует отметить, что за каждым заданием для учащихся видится искренняя заинтересованность учителя в успешности деятельности школьников, а отсюда вытекает стремление творчески подойти к решению поставленных перед собой педагогических задач.

Работа учителей ЯНАО по преподаванию региональной истории без преувеличения может быть названа самоотверженной. Очевидно, что для обеспечения национально-регионального компонента школьной истории в этом округе нужно создавать учебники, сборники документов, наглядные пособия, как для учителя, так и для учащихся. Разработка таких учебно-методических компонентов стала одной из неотложных задач, успех решения которой зависит от многих факторов, в том числе и от сотрудничества учителей истории и ученых-исследователей региональной истории.

1. Сборник нормативных документов / Сост. Э.Д. Днепров, А.Г. Аркадьев. М., 2004. С.8-9.

**Змейкина Ю.В.
(Екатеринбург)**

Становление и развитие теории интегрированного обучения в отечественной педагогике

Государственный образовательный стандарт определяет обязательный минимум знаний по различным предметам для всех школьников России независимо от типа учебного заведения, в котором они обучаются. Данный документ включает федеральный инвариантный компонент образования. Наряду с ним действует региональный вариативный компонент, учитывающий особенности экономики, культуры, производства, природного фактора конкретного региона. Отдельные блоки инвариантного федерального компонента образования вместе с его региональными компонентами призваны обеспечить формирование у учащихся **единой научной картины мира**, целостного представления о нём, гуманистического мировоззрения и диалектического мышления. Это достижимо при условии систематического осуще-

ствления межпредметных связей (МПС) как между дисциплинами одного блока, так и между дисциплинами разных предметных областей.

Однако в современном образовании сохраняется противоречивая ситуация: усиливающиеся интеграционные тенденции сосуществуют с достаточно сильной дифференциацией. Продолжаясь достаточно длительное время, эта разобщённость создавала определённые барьеры, разъединявшие науки о природе, человеке и мире в целом, задерживала их прогрессивное развитие, но вместе с тем порождала объективные предпосылки для сближения научных знаний. Процесс объединения наук очень сложен и длителен, поэтому для осознания его сущности необходимо обратиться к истории вопроса.

Первоначальные знания человека опирались на эмпирический опыт, который обогащался в результате наблюдения за явлениями природы и жизнью общества. Накопленные сведения систематизировались и обобщались философией. Связывая различные стороны явлений, древние философы не имели строгих научных правил и определённой системы.

Полученная информация постепенно перестала укладываться в привычные рамки науки, в результате из философии стали выделяться самостоятельные отрасли знаний. Дифференциация наук обусловила и переход к раздельному преподаванию учебных дисциплин в школе. В процессе дробления, как свидетельствует история педагогики, между школьными предметами нарушалась естественная связь, которая существует между предметами и явлениями реального мира.

В эпоху Возрождения прогрессивные педагоги замечали этот недостаток и делали попытки устранить его, требуя установления взаимосвязей между предметами в процессе обучения. «Великая дидактика» Яна Амоса Коменского содержит постулат: «Всё, что находится во взаимной связи, должно преподаваться в такой же связи» (1). Целесообразность такого подхода к обучению детей признавали многие известные педагоги. Наиболее полное раскрытие идея межпредметных связей получила в педагогических сочинениях великого русского педагога К.Д. Ушинского. Использование МПС, отмечал он, облегчает весь ход обучения, вызывает интерес детей. Данную идею Ушинский относит к числу важнейших в формировании целостных и системных знаний у детей. Его оценка значимости МПС в обучении оказала огромное влияние на педагогов второй половины XIX - начала XX веков, среди которых Стоюнин В.Я., Бунаков Н.В., Водовозов В.И. и другие.

Дальнейшая дифференциация знаний и перегрузка учебных программ Одоевского В.Ф., который видел проблему в отсутствии взаимосвязи учебных предметов, привели его к мысли о необходимости целостного раскрытия явления и объекта, для чего соединяются учебные предметы в неразрывную цепь.

Эти мысли не оставили равнодушными русских революционеров-демократов. Высказывания Чернышевского подтверждают это: «... всемерное развитие умственных и физических способностей учащихся не может

быть достигнуто, если знания одной науки будут оставаться бесплодными для других (2). Созвучными были и идеи Герцена А.И. в «Письмах об изучении природы». В конце XIX века выдвигалась идея целостности образования, единства составляющих его частей. В этот период сформулирована мысль о необходимости познания многообразия явлений и их взаимосвязей, в основе которых лежат общие законы. Русские просветители на данном этапе рассматривали педагогические вопросы не только в плане общей методологии, но и обращались к конкретным решениям. С целью освобождения школы от схоластики, формализма, сухости рекомендовалось шире использовать МПС.

Первые методические рекомендации содержали советы следующего характера: при объяснении нового материала и при повторении привлекать знания из других учебных предметов, опираться на них. Данные рекомендации созвучны с требованиями к каждому современному уроку, в том числе и истории. Новшества в образовании влекли за собой и изменения требований к компетентности педагогов, которые своим умением должны были демонстрировать комплексность обучения.

Однако взглядам педагогов-новаторов далеко не соответствовала практическая работа учителей в большинстве учебных заведений дореволюционной России. Многие учителя интересовались исключительно своим предметом, а на другие смотрели как на нечто постороннее.

Коренные изменения в стране, вызванные событиями Октября 1917 года, повлекли за собой и реформирование школы. Идея перестройки школы была закреплена в программе РКП(б), принятой на восьмом съезде в марте 1919 г., и в «Положении о единой трудовой школе».

Особый интерес для исследования проблемы МПС представляли **комплексные программы**, которые были введены в 1923 г. Сущностью комплексной системы преподавания считалась концентрация явлений и вещей вокруг общей идеи, что фактически упраздняло изучение материала по предметам. В результате занятия не давали учащимся систематических знаний. Крупская Н.К. отметила недостатки данной системы и указала на основную причину этих ошибок, которая заключалась в том, что в обучении ориентировались на искусственные связи, а не на те, что существуют в реальной жизни. Тем не менее, она не отказывалась от использования МПС, а, наоборот, выделяла их положительные возможности на ряде предметов.

Созданные программы в 1931 – 1932 годах, прочно поставили всё содержание школьного образования на предметную основу. Работы советских педагогов Груздева П.Н., Шимбирёва П.Н., Данилова М.А., Есипова Б.П. и других углубляли дидактическую роль МПС. Они обращали особое внимание педагогов «на осмысление системы и логики предмета и тех связей, которые существуют между отдельными темами и вопросами» (3). Они выделяли ряд преимуществ установления МПС, среди которых взаимное

использование знаний, устранение дублирования материала, формирование целостной системы взглядов.

Существенный вклад в развитие теории МПС внесли в 50-ые годы XX века ленинградские педагоги. Несколько коллективов разрабатывали эту проблему с позиции системного подхода к обучению, активизации учебной деятельности учащихся. Под руководством советского психолога Ананьева Б.Г. была создана «координационная сетка», где были указаны этапы развития фундаментальных научных понятий по всем программам школьного обучения. Она помогала использовать материал одного предмета для изучения другого.

На данном этапе делались попытки классифицировать МПС. Первичная систематизация основывалась на временном критерии: предварительные, сопутствующие и последующие связи (Скаткин М.Н., Верзилин Н.М., Кулагин П.Г. и др.). Однако, изменение учебных программ нарушило логико-понятийные и временные координационные связи, снижалась их практическая ценность и возникла потребность в поиске более надёжных критериев, отражающих многоаспектность межпредметных связей. Так, были выделены информационные связи: фактические, понятийные, теоретические. Была также отмечена общность объектов изучения, методов познания, теорий и законов и на этой основе названы соответствующие виды связей между предметами.

Введена категория типов МПС: по родственным законам и теориям, по методам экспериментального исследования, мировоззренческого характера, расчётно-измерительного характера (Минченков Е.Е.). Выявлена возможность не только общности содержания, но и общности учебных умений, способов деятельности учителя и учащихся. В исследованиях этого периода обнаруживается стремление к поиску более обобщённых, универсальных, менее зависимых от конкретного расположения учебного материала в программах критериев выделения видов межпредметных связей.

Данная тенденция проявилась в 70-ые годы, что было очевидным на различных конференциях, методических советах, диспутах. Очередной раз подчёркивалась значимость проблемы взаимосвязи в обучении, выделялись новые направления в её разработке: совершенствование учебников и учебно-методических пособий, просвещение педагогов по проблеме, поддержка поисковой деятельности учителей в области интеграции наук.

Особый интерес к проблеме МПС не случаен: социально-экономические изменения в обществе потребовали существенного изменения содержания и методов обучения в средней общеобразовательной школе. Эти процессы вызваны процессами развития наук – их синтезом и дифференциацией.

В 80-х годах XX в. происходит обобщение и осмысление опыта по реализации МПС. Созданы работы о широких возможностях интеграции в педагогике, о её объективной необходимости, о формах и механизмах реализации, о влиянии на структуру педагогического знания и образования. Список авторов, изучавший этот вопрос достаточно широк, среди них именитые

учёные: Зверев И.Д., Кулагин П.Г., Максимова В.Н., Симонова А.А., Безрукова В.С. и др. Мнение исследователей, анализ педагогической практики, психофизиологическое обоснование всё более подтверждает полезность интеграции, но в реальности по-прежнему сохранялась перегрузка учащихся, постоянно увеличивалось количество предметов, нарастали «антипредметные» настроения учителей. Сложившаяся практика отторгала новаторские идеи или бесследно их ассимилировала.

Изменить ситуацию могли наиболее активные и повсеместные действия. В методической литературе появились частнометодические издания, например, труды Румянцевой Д.И., Бахтиной О.И., Малахова И.А., которые содержали рекомендации по реализации МПС на уроках истории, географии, обществознания. Под руководством Безруковой В.С. при Свердловском инженерно-педагогическом институте была создана Всесоюзная школа-семинар под названием «Интеграционные процессы в педагогической теории и практике», в рамках которой проведено восемь сессий, где работники школ, ВУЗов участвовали в дискуссиях, деловых играх, проверяли результаты исследований, искали оптимальное соотношение теории и практики.

Таким образом, в истории педагогики накопилось ценное наследие по теории и практике МПС, а именно:

- Обосновывалась объективная необходимость отражать реальные взаимосвязи реального мира в учебном процессе;
- Подчёркивалась мировоззренческая функция межпредметных связей, их роль в общем, умственном развитии школьников;
- Выявлялось их положительное влияние на формирование системы знаний;
- Предпринимались попытки готовить учителя к реализации МПС;
- Разрабатывалась методика скоординированного преподавания различных учебных предметов.

Накопленный опыт по установлению МПС служит мощным фундаментом для дальнейшего развития педагогической и методической науки. Межпредметные и внутрипредметные связи являются основой педагогической интеграции. Однако эти связи лишь частично могут решить накопившиеся проблемы. В последнее время понятие МПС употребляется всё реже, а перспективы связывают с интеграцией

Эволюция данной темы свидетельствует о том, что в 90-ые годы обозначилась проблема соединения типа учебного заведения, обновляемого содержания и методик обучения, следовательно, возросла потребность педагогов в интегрированном педагогическом знании.

И в начале XXI в. эта тема не утратила своей актуальности: педагоги-практики продолжают разрабатывать сценарии интегрированных уроков, разрабатываются интегративные курсы, создаются учебники. Предпринимаются единичные попытки создать синтетические курсы отечественной и

мировой истории в 10-11 классах, так Волобуев О.В., Пономарёв М.С., Рогожкин В.А. предлагают курс «Россия и мир». В целом же, учителя самостоятельно пытаются решить проблему интегрирования в образовании. По-прежнему не решена проблема соотношения учебных программ и содержания предметов, отсутствует преемственность между ступенями образования, сохраняется нестабильность идеологической обстановки в стране, что влечёт за собой проблемы и сложности исторического образования.

1. Коменский А.Я. Избр. соч. М., 1955. С.287.
2. Чернышевский Н.Г. Избр. пед. соч. М., 1953. С.26.
3. Шимбирёв П.Н., Огородников И.Т. Педагогика. М., 1954. С.129.

Каргополова А.Г.
(Екатеринбург)

Зачем учителю мониторинг?

В последнее десятилетие понятие «мониторинг» достаточно прочно обосновалось в педагогической науке. В трудах педагогов научной школы А.С.Белкина определены методологические подходы к образовательному мониторингу, однако в практической деятельности учителей его грамотное применение носит пока единичный характер.

Беглый анализ публикаций журнала «Преподавание истории в школе» за последние 5 лет показывает, что слово «мониторинг» не встречается практически ни разу ни в названиях статей, ни в их содержании. Между тем, опубликованные материалы свидетельствуют о бесценном преподавательском опыте, который, возможно, именно без мониторинга не был бы обобщен. А сколько учителей не только никогда не пишут статей в методические журналы, но и не делают попыток обобщить свой опыт даже для самооценки своей деятельности. По образному выражению авторов учебного пособия «Мониторинг образовательного процесса в педагогическом вузе» (В.Д. Жаворонков, А.С. Белкин, В.Г. Горб, Е.В. Коротаева), эти педагоги «умирают» от жажды, сидя у полноводного родника. Этот родник – педагогический опыт. Рискнем высказать предположение: чтобы начать заниматься мониторингом, нужна «жажда» (потребность) и нужен «родник» (опыт).

Сначала об опыте. Пройдем вместе с выпускником вуза по ступенькам учительского мастерства.

Ступенька первая: «Молодой специалист» - учит «чему-нибудь и как-нибудь».

Плюсы: полон сил; «пробует на зуб» разные формы и методы обучения.

Минусы: разочарования.

Альтернатива: уход в другую профессию.

Ступенька вторая: «Молодой учитель» начинает понимать, что делает.
Плюсы: намечается свой стиль.

Минусы: не хватает опыта.

Альтернатива: уход в другую профессию.

Ступенька третья: «Опытный учитель» есть педагогическое кредо.

Плюсы: свой стиль, опыт, авторитет.

Минусы: усталость, разочарование от «бега по кругу».

Альтернатива: уход в творчество.

Ступенька четвертая: «Учитель-методист» - обобщение своего опыта, разработка авторской технологии обучения.

Плюсы: «второе дыхание», творчество.

Минусы: «муки творчества».

Альтернатива: нет.

Осознанная потребность самооценки результатов своей деятельности, эффективности применяемых методов обучения приходит к учителю (если приходит вообще), думается, не ранее второй из отмеченных выше ступенек.

Исходя из определения мониторинга образовательного, попробуем сформулировать определение мониторинга, осуществляемого учителем истории: это непрерывное научно обоснованное, диагностико-прогностическое, педагогически корректное слежение за развитием процесса обучения истории в целях получения достоверной информации и своевременной коррекции педагогических действий.

Насколько реально для учителя осуществление отслеживания своей деятельности в соответствии с этими принципами? Вполне реально, если учитель может сначала ответить «да» на 3 «простых» вопроса: *нравится* ли мне преподавать? *знаю* ли я, *чему* хочу научить своих учеников? *нужна* ли мне достоверная информация о качестве моей работы? Короче говоря, есть ли у него «жажда пить из родника» собственного опыта.

Конечно, потребуется трезво оценить собственные силы и возможности, прежде всего - степень организованности и самодисциплины. Но, думается, больше всего учителю нужна уверенность в уникальности своего преподавательского опыта. Именно в нем он будет искать методологические основы будущего мониторингового исследования: его цель, задачи, объект, характер отбираемой для измерения педагогической информации, систему показателей измерения, предполагаемые средства и контрольные точки измерения. ... Так начинается авторская педагогическая технология.

Карманович Н. В.
(Екатеринбург)

Мониторинг музыкальной грамотности учащихся посредством историко - стилевого подхода

Одним из важнейших компонентов формирования музыкальной грамотности учащихся является историко - стилевой подход. Отследить обратную связь восприятия музыкального произведения позволяет мониторинг, так как учителю необходимо знать, на какой стадии историко - стилевого постижения музыки находится ребенок.

Нами выделено три направления исторически сложившихся стилевых констант:

- стиль индивидуальный, складывающийся под влиянием макро- и микро-косма;
- стиль эпохальный или историко - эпохальный, консолидирующий в себе наиболее яркие и общие особенности композиторов данного времени (Венская классическая школа. импрессионизм, неоромантизм и так далее);
- национальный стиль, где особенности фольклора в доминанте своей преломляются через творчество композиторов того или иного этноса.

Усвоение данных исторических стилей и является залогом успешного формирования музыкальной грамотности учащихся. В русле данной работы нами проведен мониторинг музыкальной грамотности учащихся посредством историко - стилевого подхода на уроках музыки в 7- х классах школы № 50 г. Екатеринбурга. В течение 2002\ 2003 и 2003\ 2004 уч. годов младшие подростки на уроках музыки изучали произведения композиторов ХУ11 - XX вв. Государственной программой, основанной на музыкально - педагогической Концепции Д. Б. Кабалевского, предусматривается варьирование тем уроков с условием сохранения тематизма Программы - главного принципа, обуславливающего целостность Концепции. Произведения отдельных композиторов были объединены нами по принципу принадлежности к эпохальным стилям. Во втором полугодии 6 - го класса приоритет был отдан творчеству И. С. Баха, яркого представителя эпохи барокко, и В.- А. Моцарта, представителя классицизма. Программа 7 - го класса оказалась более насыщенной по количеству персоналий: 1 - я четверть - романтизм (творчество Ф. Шуберта, Ф. Шопена, Э. Грига), в контексте национальных стилей; 2 - я четверть - импрессионизм (К. Дебюсси, М. Равель) в интеграции с живописью; 3 - я четверть - экспрессионизм (творчество А. Шенберга) в интерьере эпохи середины XX века, влияния исторических, социокультурных доминант на индивидуальный стиль художника.

Очевидно, что стиль эпохи не может быть ограничен точными временными рамками и быть замкнутым сам в себе. Он структурирован индивидуальными стилями. Индивидуальный композиторский стиль не что иное

как "форма движения социального через индивидуальное, мера собственно человеческого, социокультурного, поднимающегося над наличным бытием социального" - пишет Л.М. Андрюхина в своей монографии "Стиль науки: Культурно - историческая природа". Иначе говоря, художник социально адаптируется как личность через собственное творчество.

Формирование музыкальной грамотности через стилевое постижение музыки младшими подростками есть перенос данной модели адаптации композитора на личность ребенка. Целью нашей работы явилось отслеживание процесса усвоения учащимися стилиа эпохи, выраженного в музыке, как части общего восприятия искусства. В качестве мониторинга нами была выбрана форма музыкальной викторины, состоящая из пяти музыкальных примеров, наиболее ярко отражающих образную систему стилиа композиторов той или иной эпохи. Следует заметить, что не все музыкальные номера входят в содержание Государственной Программы. Продиагностировано было 95 учащихся 7 -х классов. Из них верно определили все эпохальные стили 9%, четыре стилиа - 3%, соответственно три стилиа - 25%. два стилиа эпохи - 29%, одну эпоху - 23%, ни одной - 11%. Верно определили барокко 51% учащихся, классицизм - 39%, романтизм - 29%. импрессионизм - 20%, экспрессионизм - 54%. Из вышеперечисленных данных видно, что доминанта узнавания отводится двум стилиам - барокко и экспрессионизму. Причина, на наш взгляд, кроется во влиянии социокультурных критериев на мышление ребенка. Антиномичность барокко и исторические предпосылки конца XX века, сверхчувственность экспрессионистских образов близка атмосфере нашего общества с его катаклизмами. Говоря о причинах такого восприятия младшими подростками музыкальных стилией, нельзя не сказать и о нейропсихологических особенностях их музыкального мышления. В данном аспекте нам видится уместной следующая цитата из работы В.В. Медушевского "Интонационная форма музыки" : " Не встраивается ли и Солнце в ход духовной истории человечества, в единое мировое время, соизмеряющее времена? Вековые колебания его активности воздействуют на человека через меняющийся спектр дрожжаний магнитного поля Земли, совпадающий с ритмами головного мозга, и иными путями. Похоже, что снижение солнечной активности в XV11 - начале XV111 века, в конце XV111 - первой трети XIX века, в последней четверти XIX - начале XX века сопровождалось нарастанием "правополушарных тенденций" (барокко, импрессионизм, романтизм)". Еще Ф. Бекон отмечал особенности правого, " дионисийского" полушария.

Мониторинг музыкальной грамотности учащихся посредством историко - стилевого подхода на уроках музыки дает возможность отследить учителю ту степень отклика ребенка на искусство, на которой в данный момент он находится. Музыка - огромная сила воздействия на чувства, мысли, переживания ребенка. Высокохудожественные образцы мирового музыкального искусства, к сожалению, заглушаются культивируемым средствами массовой информации "низкосортным ширпотребом", который в изобилии

выплескивается на ребенка. Разрушительная роль поп - музыки, создающей мнимую релаксацию, негативно сказывается на эмоциональном, умственном, нравственном развитии личности. Поэтому целью нашей деятельности является формирование музыкальной грамотности, как залога успешной ориентации в потоке звучащей информации искусства.

**Кассир Е. И.
(Екатеринбург)**

Проблема исследовательской деятельности в теории и методике обучения истории

Исторический анализ взглядов на проблему формирования у школьников исследовательских умений и способы ее решения свидетельствуют, что, начиная с Я. А. Коменского, ученые были серьезно озабочены организацией процесса обучения. Местом в нём ученика и его позицией. Педагоги остро поставили вопрос о необходимости самостоятельного познания детьми окружающего мира, непосредственного наблюдения изучаемых «вещей и явлений» (Я. Коменский, Ж. Руссо), напрямую связывая результаты обучения со степенью их активности. Позднее была вскрыта зависимость умственного развития учащихся от их познавательной активности и способов организации процесса обучения (П. Песталоцци, И. Герbart, А. Дистервег и др.). Так наметились контуры концепции развивающего обучения.

Пополнялся арсенал способов, обеспечивающих развитие учащихся: сократовская катехизация, сократовская беседа, эвристика (Ф. Динтер), эвристический метод. Наиболее полную характеристику эвристического метода дал А. Дистервег, отметив следующие его отличительные особенности: возбуждать самостоятельность ученика, его стремление получить ответ на самостоятельно поставленный вопрос, стимулировать самостоятельный поиск истины путём размышления и исследования.

Идея исследовательского подхода к обучению в России была впервые выдвинута еще в XIX веке. Условно можно выделить три этапа в становлении и развитии исследовательского метода:

1 этап - дореволюционный (конец XIX – начало XX века). Преподавание истории в России началось в начале XVIII века, но тогда она рассматривалась как материал для изучения грамматики иностранного языка, и этим определялся метод обучения. Затем было признано, что с помощью истории можно осуществлять нравственное и идеологическое воспитание. Именно этой цели отвечала система классицизма, господствовавшая в русской школе в XIX веке. Слово учителя и учебника адресовалось к памяти учащегося. Они должны были выучить, запомнить и воспроизвести огром-

ное количество дат, географических названий, имен и деяний коронованных особ. Происходила тренировка памяти. Других требований к учебной деятельности не было.

В XIX веке происходят изменения. Указывалось, что именно школа должна подготовить учащихся к самостоятельному мышлению, вооружить их научными приемами исследования. В 60-е годы XIX века вербальные методы преподавания подвергались критике со стороны профессора московского университета М. М. Стасюлевича, который предложил реальный метод преподавания. В основу обучения истории он предложил положить исторический документ. Учащимся вменялось в обязанность анализировать документы и на основе анализа формулировать те или иные выводы. В средней, да и в высшей школе реальный метод не может быть основным и тем более единственным методом обучения в силу целого ряда причин: а) он очень трудоемок и требует слишком много времени; б) в силу этого приходится отказаться от обозрения исторического процесса в целом; в) знания, приобретаемые учащимися, при этом не могут компенсировать потерь, связанных с отказом от изложения полного курса. Тем не менее, требования жизни настойчиво стучались в двери школы. Уступки требованиям жизни выразились в частичном отказе от системы классицизма с её вербальными методами преподавания – в создании реальных и коммерческих училищ.

На рубеже XIX-XX вв., передовые учителя и методисты искали пути и способы совершенствования преподавания. Традиционные методы обучения: объяснение нового материала, изучение его дома по учебнику и проведение опроса на следующем уроке, – подвергались резкой критике. Педагоги стремились к такому построению урока, которое стимулировало бы самостоятельную мыслительную деятельность учащихся, формировало у них потребность в знаниях. Одни видели этот путь в изучении наглядности (Н. Г. Тарасов, С. А. Князьков), другие – в работе учащихся над некоторыми видами исследовательской деятельности, над докладами и рефератами (А. Ф. Гартвиг (1), Н. П. Покотило, Б. А. Влахопулов); третьи – в использовании исторических источников (И. А. Рожков, С. В. Фарфоровский). Преодолеть догматизм преподавания, по мнению Фарфоровского (2), можно в том случае, если всю познавательную деятельность ученика приблизить к методам исследования науки. Добиться этого удастся, когда обучение будет построено на знакомстве с первоисточниками, с «сырым» документальным материалом, историческими источниками. Остановившись на значимости этого метода, Н. А. Рожков писал: «Уже тот факт, что учащиеся видят перед собой старинный документ, старое сочинение, монету того времени, которое они изучают, способен возбудить в них очень живой и чрезвычайно напряжённый интерес» (3). Как говорилось уже выше, у данного метода есть много, как плюсов, так и минусов. Многие пытались данный метод упростить, например, Кулжинский Я. С. предложил изучение документов проводить по хрестоматии, где делалась специальная подборка документов.

2 этап - советский (с 1917 до 1990-х гг). Революция 1917 г. изменила всю прежнюю систему образования. После 1917 г. методологической основой школьных курсов истории стало марксистское понимание определяющей роли способа производства и прогрессивной смены общественно-экономических формаций в историческом процессе, а также деятельности человека как главного содержания этого процесса. В качестве основной цели новой советской школы было провозглашено воспитание сознательных строителей социализма, и с этих позиций следовало подходить к отбору содержания образования, методов и форм организации учебно-воспитательного процесса. Прежняя методика преподавания и старые учебники признаются непригодными для обучения подрастающего поколения. Исходя из принципов связи школы с жизнью, теории с практикой, развития у учащихся активности и самостоятельности посредством их активного участия в общественно-политической и трудовой жизни страны, разрабатывались приёмы активной учебной работы школьников с историческим материалом. В основном это были различные способы или формы применения исследовательского метода. В XX столетии проблема формирования исследовательских умений получила в педагогической науке дальнейшее развитие. Особенно плодотворными в этом отношении были первые три десятилетия: именно в это время теоретически обосновывается и описывается исследовательский метод как способ организации поисковой деятельности по решению проблем и проблемных задач, важнейшими функциями которого являются не только ознакомление учащимися с методами изучаемых наук и развитие их творческой самостоятельности, но и глубокое, сознательное усвоение знаний (А. Я. Герд, А. Н. Пинкевич, С. Т. Шацкий и др.) Этот метод усиленно пропагандировался и успешно применялся в преподавании предметов естественнонаучного цикла, где он выступал под разными названиями: «метод исканий», «лабораторно-эвристический», «опытно-исследовательский», «эвристический» и т. п. Кудрявцев А. Е. (1880-1941), один из первых советских историков-методистов, внёс весомый вклад в преподавание истории и обществознания в школе. Вкладом в советскую методику явилась разработка А.Е.Кудрявцевым лабораторно-исследовательского метода (4). По его мнению, этот метод, предполагавший самостоятельную работу с документами, внесение элементов исследовательской работы в школьную практику, давал широкие возможности для активизации познавательной деятельности учеников и позволял выявлять склонных к будущей научной работе. В 20-е годы идёт массовое применение «исследовательского» метода и его разновидностей с использованием «рабочих тетрадей», включающих исторические документы и систему вопросов к ним. Из-за одностороннего увлечения этим методом проявились его недостатки: переоценка «исследовательских» возможностей школьников и снижения качества знаний. Исследовательский метод абсолютизировался, превращался в некую педагогическую панацею; он использовался в значительной степени

формально, скорее как форма организации обучения. К тому же при отсутствии у учащихся в этот период системы знаний даже задания исследовательского характера, не опирающиеся на определённый уровень знаний, не приводили к ожидаемым результатам.

С 1931 года в отечественной школе восстанавливается история как самостоятельный предмет. ЦК ВКП (б) даёт указание отказаться от лабораторно-бригадного метода. Основной формой организации учебной работы определяется урок с твердым составом учащихся, со строго определённым расписанием. Восстанавливается систематический курс истории в школе, с целью вооружения школьников прочными знаниями основ наук.

С конца 50-х годов историко-методическая мысль шла по линии укрепления связей с психолого-педагогическими науками. Совершенствовались приемы обучения и преподавания, давались рекомендации, как излагать материал, как беседовать, как использовать карту, картину. Но по-прежнему почти не ставился вопрос, что делает ученик на уроке, как он познает историю.

Плодотворные поиски научного решения проблемы формирования исследовательских умений начинаются с 60-х годов в связи с разработкой теории и методики развивающего (В.В. Давыдов, Л.В. Занков и др.) и проблемного обучения (И.Я. Лернер (5), М.И. Махмутов и др.). Оно тесно увязывается с проблемами познавательной самостоятельности (П.И. Пидкасистый, Н.А. Половникова, Т.И. Шамова и др.), получившей в дидактике определение познавательной способности в связи с ее не только педагогическим, но и психологическим обоснованием, и развития творческих способностей (Л.А. Венгер, А.М. Матюшкин и др.). Развитие методики обучения истории шло от разработки средств и приёмов обучения и оказания методической помощи учителю в поиске эффективных путей обучения учащихся. Ставилась цель научить школьников самостоятельно приобретать знания и ориентироваться в растущем потоке информации. Изучая познавательную деятельность исследовательского характера, в процессе которой учащиеся проходят путь от выдвижения гипотезы до её доказательства или опровержения, ученые выделили целый ряд исследовательских умений, лежащих в ее основе. Определился набор действий, создающих в своем единстве целостную картину исследовательской деятельности. Осуществляя ее, учащиеся должны обдумать проблему, построить предположение, наметить способ проверки его истинности, обдумать постановку предполагаемого опыта, самостоятельно провести опыт, зафиксировать результаты наблюдения, сформулировать выводы. Сопоставить их с первоначальной гипотезой, защитить перед классом правильность сделанных выводов. Были вскрыты психологические основания формирования у учащихся исследовательских умений: мотивация учения, личностные смыслы, ценностные отношения, тип мышления, индивидуальные и возрастные особенности, качества личности и т. п. (В.И. Андреев, С.П. Арсёнова и др.). В опыте учителей-новаторов появились разнообразные приёмы развития исследовательских умений у учащихся (Ш.А. Амо-

нашвили (6), В. Ф. Шаталов (7) и др.). На уроках литературы Е.Н. Ильин (8), например, организовывал масштабные исследования, в основе которых всегда была лично значимая для учащихся проблема, или исследовательская задача. Однако, отдельные продуктивные находки и даже индивидуальный исследовательский стиль педагогической деятельности новаторов, к сожалению, и на этот раз не стали системой нацеленной работы школы по формированию исследовательских умений.

В 60-е и 80-е годы на первое место выдвигается цель развития активности и самостоятельности учащихся на уроках истории. Всё больше внимание уделяется проблеме активизации познавательной деятельности учащихся, формированию у них приёмов работы, умений, поднимается вопрос о развивающем обучении. Так, Запорожец Н. И. изучает умственные операции учащихся, специалисты Института содержания и методов обучения Н. Г. Дайри и И. Я. Лернер поднимают вопросы о проблемности обучения и развитии исторического мышления учащихся и в связи с этим о месте и роли познавательных задач. Скаткин М. Н. и Лернер И. Я. (9), раскрыли педагогическую ценность исследовательского метода. Доказывали, что учеников к этой высшей ступени познавательной деятельности необходимо подводить постепенно, через более простые и доступные формы творческой, познавательной деятельности. Эта задача реализуется при помощи специального метода, который они назвали частично-поисковым, подчёркивая в этом названии как его сходство с исследовательским методом, так и существенное отличие: учащиеся овладевают при частично-поисковом методе практически только отдельными этапами процесса научного познания. Частично-поисковый и проблемный методы менее трудоёмки, чем исследовательский, а организуемый с их помощью познавательный процесс более доступен для учащихся, чем самостоятельное исследование. Это позволяет использовать их в обучении более широко. Но если ограничиться ими, утверждают И. Я. Лернер (10) и М. Н. Скаткин, и отказаться от применения исследовательского метода, то учащиеся приобретут практическое умение пользоваться отдельными приёмами познания, но не овладеют основными этапами познания в их совокупности и рациональной последовательности и, следовательно, не будут готовы к самостоятельной творческой работе. Таким образом, в 80-е годы важнейшей целью процесса обучения становится развитие личности ученика.

3 этап - современный (с 90-х годов XX века). В соответствии с законом Российской Федерации «Об образовании» в 90-е гг.(11), школа стала переходить с линейной на концентрическую структуру образования. Сегодня школа нацелена на реальное продвижение ребёнка в обучении. Это невозможно без развития у школьника механизма самообразования, самореализации и создания устойчивой мотивации к учению. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года предполагает переход школьного образования от формально-знаниевой к лично-

деятельной парадигме (12). Она предполагает и новое качество обучения: формирование практических навыков получения и анализа информации, которое возможно через освоение, приобретение учащимися общеучебных и специальных, исследовательских умений. Причины, по которым современные педагоги обращаются к организации исследовательской деятельности учащихся, достаточно разнообразны. Одни усматривают в этом большие воспитательные возможности, другие справедливо считают эмпирический путь одним из самых эффективных способов получения знаний, кто-то надеется на вполне реальные дивиденды для учащихся – призовые места на конкурсах, льготы при поступлении в вузы и прочее. В любом случае, ученические исследования, как способ организации образовательного и воспитательного процессов, действительно позволяют достичь впечатляющих результатов при высоком профессионализме преподавателя, который сам должен быть исследователем (В.И. Загвязинский (13), А.М. Матюшкин и др.). Педагог должен подходить к каждому моменту обучения ребёнка исследовательской работе продуманно и быть в состоянии прогнозировать результаты этого обучения.

Учебно-исследовательская (УИ) деятельность в современной школе организуется в основном через написание рефератов исследовательского характера, защиты докладов, проектов, участия в различных конкурсах, организуемых государственными и общественными учреждениями. Мы подчёркиваем, что в общеобразовательной школе организуется именно учебно-исследовательская деятельность, а не научно-исследовательская. Различия между УИ и НИ, на наш взгляд, существенны. Первое отличие заключается в том, что УИД выполняется учащимися под постоянным наблюдением и контролем, консультированием со стороны учителя и часто с использованием упрощённых методик сбора и обработки данных. НИД подразумевает большую самостоятельность учащихся как при выборе методик, так и при обработке собранного материала. Второе отличие - УИД подразумевает в первую очередь ознакомление учащихся с различными методиками выполнения работ, способами сбора, обработки и анализа полученного материала, а также направлена на формирование у учащихся умения анализировать, обобщать данные и представлять свою работу. При НИД подразумевается, что учащиеся уже познакомились и владеют основными принципами и методами сбора и обработки данных. Т.о., под **учебно-исследовательской деятельностью** мы понимаем один из методов обучения, в ходе которого учащиеся приобретают универсальные способы учебной деятельности, что даёт им импульс к саморазвитию, к самоанализу, самоцелеполаганию, самоорганизации, самоконтролю и самооценке; значительно расширяет кругозор в предметных областях. Главной целью учебного исследования в современной школе является приобретение учащимися функционального навыка исследования как универсального способа усвоения действительности, развитие способности к исследовательскому типу мышления, активизации лично-

стной позиции учащегося в образовательном процессе. В связи с этим определяются критерии оценки исследовательских работ. Учащиеся должны проявить при написании работы исследовательского характера:

- творческий, неординарный подход при выполнении работы;
- оригинальность решения, представления работы;
- способность чётко сформулировать проблему;
- умение применять теоретические знания для решения проблемы;
- умение аргументировано представлять и защищать материал.

Таким образом, исследовательская деятельность школьников является одной из важных форм творческого самовыражения и интерес к данной форме сохраняется и продолжает развиваться, что доказывают работы учащихся представленные на конференциях последних лет.

1. Гартвиг А.Ф. Новые педагогические течения в применении к преподаванию истории // Вестник воспитания. 1902. № 6. С.132.
2. Фарфоровский С.В. Источники русской истории. Казань, 1913.
3. Рожков Н.А. Вопросы о преподавании истории в средней школе // Образование. 1901. № 5. С. 33.
4. Кудрявцев А.Е. Очередные вопросы методики обществознания на второй ступени. М., 1925. С. 24-25.
5. Лернер И.Я. Развитие мышления учащихся в процессе обучения истории. М., 1964.
6. Амонашвили Ш.А. Воспитательная и образовательная функция оценки учения школьников. М., Педагогика. 1984.
7. Шаталов В.Ф. Точка опоры. М., Педагогика. 1988.
8. Ильин Е.Н. Рождение урока. М., Педагогика. 1986.
9. Лернер И.Я. Развитие мышления учащихся в процессе обучения истории. М., 1964.
10. Лернер И.Я. Развитие мышления учащихся в процессе обучения истории. М., 1964.
11. Конституция Российской Федерации официальный текст. М., 2001.
12. Настольная книга учителя истории / сост. Т.И. Тюляева, справочно-методическое пособие. М., 2003.
13. Загвязинский В.И. Методология и методика дидактического исследования // Педагогика. М., 1982.

Мищенко О. П.
(Екатеринбург)

Деятельностно-операционный компонент мультимедийного пособия по исторической пропедевтике

Применение компьютера на уроках истории позволяет использовать в процессе обучения мультимедийные средства (multi – много, media – средство информации). Вариантом такого средства является разработанное нами

на основе программы Power Point пособие, предназначенное для применения на уроках пропедевтического курса истории в 3 – 4 классах.

Структура пособия определяется спецификой электронного носителя. Его содержание – гипертекствзаимосвязанное единство мультимедиа элементов, которые делятся на три группы. Прежде всего, это графические объекты. Среди них преобладают учебные рисунки. Вторая группа – различные по содержанию тексты. Элементы видеоряда – третьего элемента гипертекста (видеофрагменты, анимированные карты, анимации) – соотносятся с текстом, как и аудиоряд, который может состоять в том числе и из видеофрагментов. При определенной вариативности общая структура кадров (кадром называется фрагмент гипертекста, в котором установлены связи между элементами) представляет собой единство трех элементов – учебной мультимедиа информации, элементов действия и контроля. Пособие разделено на 49 тем, которые объединены в 12 разделов. Каждая тема рассчитана на 1 учебный час (урок). При нагрузке 1 час в неделю в учебном году осуществляется 24/25 уроков. Методическая система пособия предусматривает возможности для организации деятельности как учителя, так и учеников.

Учитель может применять мультимедийное пособие на уроке в качестве наглядного средства обучения, для развития учебной мотивации, актуализации знаний, закрепления пройденного материала, контроля знаний и умений, средства инструктирования и предъявления алгоритма действий учащимся. Элементы видео- и аудиоряда, во-первых, обеспечивают наглядность обучения, во-вторых, оказывая эмоциональное воздействие на учеников, способствуют углублению восприятия, формированию ярких и прочных представлений об изучаемых объектах, в-третьих, работа с ними во взаимосвязи с текстом и графическими объектами позволяет формировать способы комплексного использования и применения информации из разных источников.

Иллюстративный материал пособия (карты, репродукции, учебные рисунки и т.д.) может использоваться в двух вариантах – активном и пассивном. В первом случае учитель активизирует соответствующие графическим объектам (или видеообъектам) вопросы и задания и организует работу учащихся с ними (59% кадров пособия предусматривают организацию беседы). Пассивный вариант наглядности – иллюстрация рассказа учителя с помощью графических объектов (21% кадров содержат такие элементы).

Учитель может использовать мультимедийное пособие для предоставления учащимся инструктивных материалов (памятки, памятки-алгоритмы). При организации игры на экран монитора выводятся кадры, содержащие необходимый учебный материал. Компьютерное мультимедийное пособие является средством развития познавательного интереса и учебной мотивации. В этом отношении деятельности учителя могут способствовать элементы занимательности, введенные в различные кадры. Таких кадров в пособии 26%. Занимательность обеспечивается за счет содержания текстов, яркости графических объектов, эффектов анимации. Деятельностно-

операционный компонент пособия предусматривает возможность организации учителем актуализации знаний (29% кадров) и закрепления пройденного материала (40%). Основным средством здесь являются вопросы и задания. Элементы контроля (умения – 32% кадров; знания – 24%) в нашем пособии представлены в виде контрольных вопросов и графических объектов (кроссворды, тесты и др.).

Деятельность **ученика** реализуется в основном через систему вопросов и заданий. Они предполагают фронтальную, групповую, индивидуальную работу ребенка в классе и дома. Среди деятельностно-операционных элементов в составе пособия 85% предназначены для выполнения на уроке, соответственно 15% составляют домашние задания. Три группы заданий – коммуникативные, аналитико-синтетические и оценочные – предусматривают работу с картой, хронологией, текстом, графическими объектами, видеорядом, аудиорядом, историческими источниками. Коммуникативные задания направлены на контроль знаний школьников; они (вместе с аналитико-синтетическими) реализуют круг развивающих задач обучения – развитие мыслительной деятельности, воображения, памяти; способствуют развитию коммуникации. Введение в пособие оценочных вопросов и заданий обусловлено необходимостью формирования отношения к истории как к ценности, формирования чувства причастности к прошлому, ощущения связи между прошлым и настоящим. Уровень сформированности умений работать с учебным текстом, разного рода изображениями, хронологией и историческими источниками во многом обуславливает степень легкости перехода ребенка к изучению систематического курса. Поэтому наибольшее количество вопросов и заданий, введенных нами в пособие, направлены на развитие, самоконтроль и контроль сформированности именно этих умений. Ученики начальной школы только учатся писать, говорить и воспринимать речь как источник информации. Устная и письменная речь равнозначны, но, учитывая специфику возраста и предмета, в пособии мы сделали преобладающими вопросы и задания, требующие устного ответа.

Специфика обучения в начальной школе диктует принципы отбора заданий по уровню сложности. Дети 8 – 10 лет способны к интенсивной умственной деятельности в течение короткого периода времени. С другой стороны, готовность выпускника начальной школы к продуктивному мышлению входит в круг задач исторической пропедевтики. Нам представляется наиболее оптимальным вариант равнозначного введения вопросов и заданий репродуктивного и продуктивного уровней сложности. Задания репродуктивного уровня способствуют развитию памяти, формированию и закреплению знаний, отработке умений, выработке навыков, необходимых в учебной работе, и не требуют постоянного умственного напряжения. В равной степени представленные задания продуктивного уровня способствуют развитию познавательной активности, интеллекта и творческих способностей уча-

щихся, мотивации учения. При формировании кадров пособия мы стремились к адекватному сочетанию в них заданий разного уровня.

В наше пособие введены элементы, направленные на формирование способов учебной деятельности школьников (приемы работы с информацией, планирования и самоконтроля). Подготовке к систематическому учению должны способствовать инструктивные материалы пособия, задания (включая задания для работы с планом), контрольные задания, в том числе тесты. Умение работать с информацией формируется по двум направлениям. Во-первых, усвоение приемов работы с информацией – происходит через специфическую функцию кадров, полностью построенных на принципе мультимедиа, т.е. на взаимодействии в одном смысловом блоке нескольких источников информации (текст – видео – аудио – графика) и через предоставление ребенку возможности работать с ними в комплексе (28% кадров). Второе направление реализуется через деятельностно-операционные элементы, введенные в текст, который является основным носителем исторических знаний. Через них формируется когнитивный минимум содержания, определяющий готовность младшего школьника к систематическому изучению истории. Информационных элементов в пособии в два раза меньше, чем деятельностных. Исходя из задач пропедевтического курса, они должны способствовать формированию первоначальных представлений школьников об исторических фактах, хронологии, историческом движении и пространстве, отдельных понятий исторической науки. Не менее важным с позиции исторической пропедевтики выглядит умение школьника оперировать знанием, переносить его на решение различных задач, умение актуализировать необходимые знания в конкретной учебной ситуации. Поэтому в структуру пособия нами были введены деятельностно-операционные элементы, в которые заложена функция целенаправленного оперирования информацией. Через них ученик имеет возможность осуществлять операции различной степени сложности. Самые простые из них выражаются связью «информация – вопрос на закрепление или самоконтроль знания» (репродуктивный уровень). Продуктивный уровень оперирования учебной информацией заложен в заданиях со связью «информация – анализ – синтез знания».

Таким образом, деятельностно-операционный компонент методической системы пособия направлен на обучение истории в процессе взаимодействия учителя и ученика. Мультимедийное пособие является средством активного наглядного обучения. Элементы занимательности способствуют развитию учебной мотивации. Мультимедийность учебного материала обеспечивает продуктивность оперирования школьником учебной информацией. Деятельностно-операционные элементы в системе с информационными блоками позволяют организовать посредством мультимедийного пособия деятельность преподавания и учения, направленную на решение задач исторической пропедевтики.

**Надеева Е.П.
(Екатеринбург)**

Ценностные ориентации учащихся как предмет педагогического мониторинга

Контрольно-оценочная функция является традиционной в деятельности педагога. Но сегодня, в связи с процессами стандартизации образования меняется подход к результату образования, его качеству. Новое представление о качестве образования требует пересмотра контрольно-измерительных материалов и процедур контроля. Широкий масштаб распространения эксперимента по проведению единого государственного экзамена также свидетельствует о повышении интереса к объективному независимому мониторингу учебных достижений учащихся, хотя введение ЕГЭ как общегосударственного мониторинга качества образования не умаляет важности проблемы мониторинга и интереса к ней педагогов.

Для учителей Свердловской области основным ориентиром в определении качества образования, а, следовательно, и его диагностики является национально-региональный компонент стандарта. Стандарт общего образования в Свердловской области качество образования представляет как совокупность трех составляющих: предметно-информационной, деятельностно-коммуникативной и ценностно-ориентационной. Большинство образовательных учреждений нашего региона оценивают качество образования в соответствии с этими тремя критериями. Если для проверки предметно-информационной составляющей и уровня овладения общеучебными и предметными умениями можно использовать тестовые технологии, то для отслеживания ценностных ориентаций необходим поиск показателей и разработка специального инструментария.

Проблема мониторинга ценностно - ориентационной составляющей качества образования очень близка и понятна учителям истории, так как результат исторического образования в соответствии с временными образовательными стандартами и новым федеральным компонентом государственного образовательного стандарта включает такой критерий как сформированность системы ценностных ориентаций. Так в новом федеральном компоненте государственного образовательного стандарта (2004 год) выделены следующие цели (следовательно, и результат) исторического образования:

- развитие гуманитарной культуры, ценностных ориентаций и убеждений на основе личного осмысления исторически сложившихся нравственных, гражданских, социальных, этнонациональных, культурных и др. ценностей;

- воспитание уважения к истории, культуре, традициям своего и других народов; правам человека и демократическим ценностям; патриотизма и взаимопонимания между народами; стремления сохранять и приумножать культурное достояние своей страны и всего человечества;

В качестве базовых ценностей, которые формируются в ходе исторического образования выделены гуманистические и демократические, такие как ценность жизни, личности другого человека, толерантность, свобода, равенство, выбор, гласность и т.д.

Историки, которые работают над этой проблемой, выделяют также такие ценности как терпимость, уважение чужих традиций и вкусов, широту взглядов, непредубежденность, восприимчивость нового, а также убежденность в том, что любые суждения, мнения и умозаключения должны подкрепляться доказательствами.

Если рассматривать историю не просто как совокупность фактов, событий, явлений, процессов, а как деятельность людей, обладающих определенными ценностями, мотивами деятельности, то любой исторический материал дает богатую информацию о ценностных ориентациях как отдельных субъектов исторического процесса, так и целых народов и эпох. Вдумчивый читатель способен выделять, наблюдать, отслеживать, оценивать эти ценности, соотносит со своей системой ценностей.

Главное, что необходимо помнить при проведении мониторинга ценностных ориентаций, это то, что недопустима их оценка. Во-первых, нет четкого деления на ценности и антиценности, или, говоря языком учащихся, «правильных» и «неправильных» ценностей. Во-вторых, даже если мы стремимся сформировать общечеловеческие ценности, каждый человек имеет право на свою собственную систему ценностей, тем более, как показывает практика, ценности современных учащихся отличаются от ценностей учителей старшего поколения.

В методических рекомендациях по разработке материалов для проведения итоговой аттестации выпускников общеобразовательных учреждений, составленных Институтом развития регионального образования, предлагается оценивать уровень сформированности ценностно-ориентационной составляющей качества образования. Выделены следующие уровни:

Уровень 1 – усвоение ценностных ориентаций – принятие ценностной ориентации, предпочтение ряда ценностных ориентаций, убежденность.

Уровень 2 – организация ценностных ориентаций – осмысление своего отношения, организация системы ценностей. Ценности проявляются в принятии ответственности за свой выбор.

Уровень 3 – распространение ценностных ориентаций на деятельность – проявляется в самостоятельности в различных видах деятельности, готовности к пересмотру своих суждений и изменению образа действий.

При использовании данных рекомендаций, автор увидел, что при мониторинге уровня сформированности ценностных ориентаций можно оп-

ределить и их устойчивость, тогда картина уровней будет выглядеть следующим образом:

Первый уровень – ценностные ориентации «знаемые» - ученик называет, выделяет, определяет, принимает ценности. Но ценности, как правило, неустойчивые, позиция конформная.

Второй уровень – ценностные ориентации осмысленные - ученик отдает предпочтение определенным ценностям, аргументирует и отстаивает выбор ценностей. Его позиция более устойчива.

Третий уровень – ценностные ориентации действующие, устойчивые – ученик делает выбор, осознает ответственность за свой выбор, готов к действиям на основе определенных ценностей.

Ценностные ориентации проявляются в оценочной деятельности, в ситуации выбора. При диагностике уровня сформированности ценностей достаточно в контрольные работы включить задания на оценку. При оценке ученик руководствуется собственной системой ценностей, аргументирует свою позицию, тем самым осознавая свои ценности.

Мониторинг проявления ценностных ориентаций показывает, что, как правило, учащиеся всегда выполняют эти задания. На начальных этапах встречаются односложные ответы, связанные с положительным или отрицательным отношением, т.е. ценности проявляются. В дальнейшем оценка чаще носит эмоциональный, бытовой характер, аргументация расплывчата, во многих работах трудно четко определить позицию, т.к. учащиеся при ответе на вопрос не напрямую дают оценку, а рассуждают «с одной стороны», «с другой стороны». Можно видеть, что ценности проявляются, наблюдается процесс сопоставления, борьбы ценностей, но сложно определить их осознанность и устойчивость.

Чтобы определить устойчивость ценностных ориентаций, необходимо давать задания на оценку однородных событий. Так при изучении действий любого государства, связанных с вмешательством в дела другого государства, можно использовать задачу с одним и тем же сюжетом, ключевой идеей в которой является ценность признания права государства на самостоятельное решение своих внутренних проблем, ценность невмешательства в дела других государств. И, если ценностные ориентации устойчивые, то в любой исторической ситуации ученик будет осуждать или поддерживать вмешательство одно государства в дела другого. Но практика показывает, что учащиеся меняют свою позицию, в зависимости от того, о действиях какого государства идет речь, например: Россию поддерживают, США – осуждают.

Мониторинг сформированности ценностных ориентаций с применением традиционных заданий на оценку исторических событий, явлений, фактов, позволяет определить ценностные ориентации ученика, их относительную устойчивость, но при этом трудно сделать вывод, насколько ученик готов действовать, опираясь на систему своих ценностей. Это можно

сделать, используя такой диагностический материал как задачи на социальную ориентировку, составленные на материале истории.

Задача на социальную ориентировку включает в себя ряд высказываний по определенной исторической проблеме, с которыми учащийся должен согласиться или не согласиться. Правила составления задач на социальную ориентировку предполагают обязательное сопоставление или противопоставление различных точек зрения на одну и ту же проблему, включение мнений значимых (или наоборот) личностей, использование сбивающих факторов типа «большинство» считает, «меньшинство считает». Особенностью решения этих задач является то, что текст высказываний дается по очереди и нельзя вернуться к первым высказываниям.

Приведем фрагмент такой задачи. «В очередную годовщину вывода российских войск из Афганистана бывшие одноклассники собрались за столом. Как всегда начались воспоминания об одноклассниках, погибших в ходе афганской войны, дебаты о ее значимости для России».

Текст 1. Николай Н., который воевал в Афганистане, сказал, что СССР допустил ошибку, введя свои войска в эту страну. Афганцы бы самостоятельно разобрались в своих проблемах, но сделали бы это быстрее и менее болезненно.

Задание: Определите свое отношение к позиции Николая Н.

А) согласен Б) не согласен В) воздержусь от ответа

Текст 2. Большинство компании стало возражать, что СССР поступил совершенно верно, откликнувшись на просьбы правительства страны-соседа.

Задание: Определите свое отношение к позиции большинства:

А) согласен Б) не согласен В) воздержусь от ответа

Текст 3. Петр В., чей папа был кадровым военным, добавил, что правильно сделал СССР, что ввел войска и не правильно, что вывел. На место российских войск сразу пришли представители других стран, и афганский народ стал жить еще хуже.

Задание: Определите свое отношение к позиции Петра В.

А) согласен Б) не согласен В) воздержусь от ответа

Позиции могут повторяться, но звучат в других формулировках и принадлежат различным представителям дискуссии.

Процесс решения задач на социальную ориентировку требует внимания и понимания точки зрения высказываний участников дискуссии, приведенных в задаче, актуализации и осознания личных ценностей, связан с принятием решения в ситуации выбора.

Использование задач на социальную ориентировку делает результаты мониторинга уровня сформированности ценностных ориентаций более объективными. Но использование в практике обучения истории таких заданий выполняет не только функции контроля и отслеживания результата исторического образования. Решение задач на социальную ориентировку является условием и средством формирования и развития системы ценностных ориентаций каждого ученика.

1. Залесский Г.Е. Психология мировоззрения и убеждений личности. М., 1994.
2. Караковский В.А. Стать человеком. М., 1993.
3. Карпова Г.А. Педагогическая диагностика воспитанности и ценностных ориентаций школьника. Екатеринбург, 1997.
4. Непомнящая Н.И. Ценность как личностное основание: Типы. Диагностика. Формирование. Москва –Воронеж, 2000.
5. Постников П.Г. Историческое сознание как цель, ценность и результат образования // Преподавание истории в школе. М., 2003. № 8.
6. Стрелова О.Ю. Воспитание историей как формирование ценностей личности // Преподавание истории в школе. М., 2003. № 7.

**Огоновская А.С.
(Нижний-Тагил)**

Актуализация личности учащегося средствами музейной педагогики

Анализ публикаций последнего времени показывает, что в понятие «музейная педагогика» исследователи вкладывают разный смысл. В отечественной литературе впервые оно появилось в начале 80-х гг. XX в. и было заимствовано из немецкой терминологии.

Термин «музейная педагогика» на российской почве стал связываться с необходимостью разработки новой теории деятельности музея, усиления его педагогической функции.

Как считают Медведева Е.Б и Юхневич М.Ю, термин «музейная педагогика» употребляется в двух значениях: в узком смысле как контакты музея с детской аудиторией, со школой. В широком смысле как научная дисциплина на стыке музееведения, педагогики и психологии, предметом которой является культурно-образовательные аспекты музейной коммуникации.

Объектом музейной педагогики, определяют они, являются все виды контактов музея с аудиторией, самые различные способы обращения к человеку как участнику музейной коммуникации.

Если у них такие определения, то наши такие: музейная педагогика – наука и практика обучения и воспитания человека разных возрастов, личностного развития всеми средствами музея как феномена культуры. Мы исходим из представлений о музейной педагогике как науке интегрированного пространства культуры и педагогики, способствующей формированию ценностного отношения к культуре и самоактуализации в ней.

Объектом музейной педагогики, считаем мы, является совокупность знаний о музейной культуре, которые составляют основу познания, проекти-

рования и прогнозирования способов приобщения человека разных возрастов к музейной культуре.

Предметом музейной педагогики мы выделяем педагогический процесс (обучение и воспитание), осуществляемый разнообразными средствами музея.

Наиболее разработанными в музейной педагогике являются вопросы художественного воспитания. Для решения задач комплексного художественного воспитания А.С. Новоселовой, Р.Д. Зобачевой сформулированы следующие принципы музейной педагогики: высокий уровень интеграции музея и школы; тесная органическая связь культуры и образования; учет возрастных и индивидуальных особенностей детей, их интересов и склонностей; комплексность в изучении видов искусств; личностно-ориентированный характер деятельности; гуманистическая направленность; педагогическая целесообразность.

Каким образом могут сотрудничать музей и школа? Предлагаем выделить следующие направления взаимодействия этих общественно-социальных институтов: школа при музее, школа в образовательном пространстве музея, музей по определенной области знаний в школе, музей в образовательном пространстве школы.

1. Школа при музее.

Музей выступает в качестве учредителя общеобразовательной школы и в этом качестве, согласно документам, распространяет на школу юрисдикцию представляемого им Министерства Культуры. В этом случае предполагается высокая степень интеграции музея и школы. Работая по единому плану, музейные и школьные педагоги осваивают виды научной деятельности, которые традиционно относятся к академической, институтской науке. Такие школы создаются при классических музеях (например, гимназия при Русском государственном музее в Санкт-Петербурге, гимназия им. Кирилла и Мефодия при музее древнерусского искусства им. А.Рублева в Москве).

2. Школа в образовательном пространстве музея.

Это направление отражает лучшие традиции просветительской парадигмы музейной деятельности, когда определенные темы уроков изучаются непосредственно в музее или в школе, но на музейном материале. Это позволяет каждой из сторон решать свои задачи и одновременно создает благоприятные условия для проникновения получаемых знаний в развивающие влияния. Особенностью является доминирование внеклассных форм, организация цикловых художественно-эстетических занятий в сфере дополнительного образования.

3. Музей по определенной области знаний в школе.

Это направление получило наиболее широкое распространение. Такие музеи решают сложные задачи собирательской, хранительской, реставрационной и образовательной деятельности, но доминирующей является образовательная, когда уроки проводятся в стенах созданного музея. Различная направленность музеев (исторический, геологический, этнографический, литератур-

ный, естественно-научный, художественный и т.д.) позволяет реализовывать различные учебные программы на основе музейного материала.

4. Музей в образовательном пространстве школы.

Наличие классического музея мирового значения в образовательном пространстве школы обуславливает содержательно-культурную и педагогическую направленность его деятельности. С одной стороны, это школа в образовательном пространстве музея, а с другой стороны, это музей в образовательном пространстве школы, к тому же еще школьный музей (например, Дом С.П. Дягилева при гимназии им. С.П. Дягилева в г. Перми). Уже самим своим существованием при школе музей оказывает значимое влияние на образовательный процесс в целом и на развитие личности учащихся в частности.

В основе взаимодействия школы и музея могут и должны, на наш взгляд, лежать следующие принципы:

- принцип единства культуры и образования, реализуемый в обучении и воспитании подрастающего поколения, который предполагает использование подлинных музейных предметов, памятников культуры;

- принцип сотрудничества, взаимодействия музея и школы в образовании, реализующийся через систему контактов, через согласование целей, отбор содержания, координацию действий;

- принцип диалога, позволяющий вступать в общение с прошлым, настоящим и будущим, с актуальными «другими», будь то дети, взрослые или предметы, свободно высказывать собственную точку зрения, определять степень участия в деятельности, выбирать тему, проблему и форму деятельности (проектная, игровая, исследовательская технологии);

- принцип проектирования современных методов и форм образования в музее, предполагающий рациональное сочетание индивидуальной, парной, групповой и коллективной форм работы, разнообразие методов и их соответствие индивидуальным и возрастным особенностям детей;

- принцип креативности, обеспечивающий преднамеренную организацию творческого процесса постижения культуры и адекватные творческие способы и формы проявления результатов этого постижения, реализующийся в процессе деятельности разнообразной по содержанию, включая исследовательскую, поисковую;

- принцип интерактивности ребенка в музейной среде, подразумевающий активное взаимодействие ребенка с другими субъектами музейно-образовательного процесса (детьми, педагогами, музейными работниками и др.), в ходе которого происходит обогащение не только знаниями (информацией), но, прежде всего, чувствами, переживаниями, ценностями.

- принцип гуманизации и гуманитаризации, согласно которому образовательный процесс в музее максимально содействует диалогу, развитию способности ребенка осознавать свое «Я» в связях с другими людьми и миром;

- принцип самоактуализации личности, который означает направленность на развитие нравственных духовных качеств личности, на развитие

способности к самопознанию, саморазвитию, к движению в сторону наибольшей компетентности.

**Попова Г.Л.
(Екатеринбург)**

**Разработка оценочных критериев мониторинга
активизации изучения учащимися
старших классов истории России**

В процессе освоения учебного материала по истории России в 9 классе можно выделить на каждом из этапов несколько существенных, на наш взгляд, относительно универсальных оценочных критериев, системы требований к освоению исторических знаний:

1. Полнота освоения материала, то есть приращение полученного объема знаний по предмету;
2. Глубина восприятия преподаваемых материалов, то есть степень проникновения в самую суть их содержания;
3. Самостоятельность поиска нового учебного материала, то есть способность собрать, проанализировать и представить в требуемом виде знаний, полученных вне урока;
4. Инновационность освоения учебного материала, то есть способность и наличие навыков решения творческих задач, побуждающих личность учащегося к качественной трансформации этого материала;
5. Прагматичность восприятия изученного учебного материала, то есть способность к востребованию и практическому применению этого материала, формирование понимания у учащихся и стремления к систематическому использованию полученных исторических знаний;
6. Системность освоения учебного материала, то есть способность учащихся понять интегративный характер компонентов дидактики исторического познания и сформировать собственную целостность подобных компонентов в своем сознании;
7. Гибкость форм исторического познания учащимися, то есть способность формируемой ими системы знаний к трансформации и перестройке отдельных «блоков» и элементов;
8. Диалектичность процесса освоения учебного материала, то есть совокупность мыслительных навыков к выявлению и восприятию сущности реальных противоречий в истории России и направлений их разрешения;
9. Функциональность восприятия исторических знаний, то есть получение «набора» инструментальных форм учебного материала, встроенного в реально действующую структуру удовлетворения интеллектуальных по-

требностей школьников;

10. Аксиологичность освоения учебного материала, то есть формирование ценностного анализа и восприятия исторических знаний, основанных на их сознательном селективном отборе в рамках воспринятых учащимися теоретических позиций и точек зрения.

Исходя из опыта работы, применение отмеченных критериев в процессе мониторингового исследования преподавания истории России в старших классах преследует решение следующих задач:

- приведение в соответствие с особенностями групп учащихся процесса освоения ими исторических знаний по конкретным темам;

- постепенное смещение акцентов в методике обучения на уроках истории России от пассивного восприятия учительской интерпретации «учебной версии» исторического процесса к установке на самостоятельное постижение исторических знаний;

- коренное изменение дидактической роли и статуса учителя истории в старших классах. Из «урокодателя» он превращается в консультанта, эксперта для учащихся в мире исторических знаний, особенно в процессе современного восприятия истории России;

- усиление «связи с жизнью», с опытом поколений, корректировка, а иногда и прямое оппонирование СМИ в оценке исторических событий в истории России.

Мониторинг как «отслеживание» динамики развития процесса освоения знаний учащимися старших классов по истории России выступает методикой соединения в единое целое решения конкретных задач, возникающих в данном процессе в соответствии с отмеченными оценочными критериями. В этом случае, как убеждает опыт работы, достигается главная и стержневая цель педагогической работы с учащимися старших классов - формирование интеллектуальной культуры исторического познания.

**Постников П.Г.
(Нижний Тагил)**

Индивидуальный стиль познания истории как предмет мониторинга качества исторического образования

В современных условиях развития образования большое внимание уделяется ученику как субъекту образовательной деятельности. Категория субъекта в настоящее время активно разрабатывается в педагогической и психологической науках. Как утверждают исследователи, возникла потребность перехода с постановки вопросов чему? и как учить? учащихся в процессе исторического образования к вопросам: как? и почему именно таким

образом? учится ученик. Ответы на эти вопросы заложены в категориях субъекта учения и индивидуального стиля познания. Каждый человек приобретает знания о том или ином объекте своим индивидуальным путем. Способ учения является характеристикой индивидуальности ученика и складывается в процессе адаптации индивида к изучаемому объекту и полученного познавательного опыта, в котором отражаются образы изучаемого предмета, предпочтительные стратегии и эмоциональные состояния, переживаемые учеником на уроке.

Под индивидуальным стилем познания мы понимаем систему индивидуально-своеобразных приемов и способов решения учебно-познавательной задачи, определяемых комплексом представлений об изучаемом явлении, полученным познавательным опытом и эмоциональными состояниями. Познавательную деятельность можно рассматривать как взаимодействие функционального, информационного, операционального и эмоционального компонентов. Функциональный компонент отражает те функции, которые реализует человек в процессе взаимодействия с историческим опытом. Операциональный компонент содержит систему когнитивных операций, действий, стратегий которыми владеет индивид. Информационный компонент отражает объекты изучения, накопленную и используемую индивидом информацию. В эмоциональном компоненте выражаются интересы, склонности и потребности личности. Таким образом, индивидуальный стиль познания истории можно рассматривать как целостность эмоций, информации, операций и функций, которые используются субъектом в процессе усвоения исторического опыта.

Как отмечают исследователи, в преподавании истории долгое время господствовал интеллектуалистический подход, обеспечивающий передачу исторических знаний и формирование безлично-объективного отношения к историческому факту. Индивидуальные особенности учащихся в процессе преподавания учителем не учитывались, потенциальные возможности учащихся не использовались. Учащимся 5-11 классов было предложено завершить пять предложений: история – это...; история помогает мне ...; при изучении истории мне трудно ...; любимыми историческими фактами являются...; на уроках истории мне Первые два предложения были направлены на выявление образа и смысла изучения истории. Посредством третьего предложения выявлялись затруднения, которые испытывают ученики в процессе познания истории. Вопрос о любимых исторических событиях позволил выявить сферу интересов и характер мышления. Последнее предложение было направлено на выявление эмоциональных состояний и предпочтительных стратегий изучения материала. Было опрошено 894 ученика из различных школ города Нижний Тагил. В выборку попали учащиеся общеобразовательных школ, лицей и гимназии.

Результаты обследования показали, что учащиеся воспринимают историю как науку, изучающую развитие человеческого общества. Этот

факт свидетельствуют о том, что научно-ориентированный подход в историческом образовании является доминирующим и соответствует тем ценностным установкам, которые заложены в традиционной концепции общего образования. Сложившийся образ свидетельствует о том, что ученики признают историю как научную форму исторического сознания. В познании истории доминирует теоретический характер.

Часть учащихся считают историю учебным предметом и соответственно относятся к ней как к обязательному школьному предмету, который нужно изучать. Такое отношение к истории не вызывает у них эмоциональных состояний и они вынуждены с этим считаться. Отдельные группы учащихся увидели в истории описание, событие, жизнь человека

Мы высказываем гипотезу о том, что традиционная (научная и предметная) направленность исторического образования снижает эффективность и качество исторического образования. Учащиеся фактически не имеют представления о том, что история – это, прежде всего жизнь человека во всем ее многообразии, сложных отношениях. Сложившийся образ истории, как науки и учебного предмета, по всей видимости, порождает формальное отношение учащихся к историческому опыту. Ценностный аспект исторического образования осознается учащимися недостаточно, что требует изменения акцентов в отборе содержания и методов обучения истории.

Познавательная роль истории у учащихся находится на первом месте. Второе место занимает развивающая функция. Ученики отмечают, что в процессе истории у них происходит развитие памяти, речи, умения анализировать, коммуникативных способностей. На третье место ученики поставили функцию понимания современности и прошлого. К сожалению, очень слабо учащиеся представляют роль истории в общении, выборе профессии, организации отдыха и развитии творческих способностей. Эти данные позволяют сделать вывод о том, что педагогический потенциал исторического образования используется недостаточно. Традиционное познание истории направлено на запоминание исторических фактов и их воспроизведение. История слабо увязывается с современностью и актуальными потребностями учеников. У учащихся восьмых классов отмечается тенденция указания на историю как сферу будущей профессиональной деятельности.

Для большинства учащихся история оказалась трудным предметом. Только 20% из числа опрошенных не испытывают трудностей в процессе познания истории. Нами была предпринята разработка типологии школьных затруднений. На основе ответов учащихся были выделены мнемические, учебные, коммуникативные, пространственные, герменевтические затруднения. 57% учащихся отметили, что им трудно запоминать учебный материал, понятия и даты. На втором месте оказались герменевтические и коммуникативные затруднения, связанные с пониманием исторических фактов, их анализом, объяснением и передачей их в речевой форме в виде рассказа, ответа у доски, выступления на семинаре. Часть школьников испытывает

трудности в подготовке домашних заданий, к контрольным работам. Эти факты говорят о том, что значительная часть учеников обладает несформированными приемами учебной работы, тип памяти у них не соответствует содержанию и характеру изучаемого материала. Учебные приемы не переносятся в условия индивидуальной самостоятельной работы. Можно утверждать, что обучение истории в основном носит объяснительно-иллюстративный характер. В силу большого объема исторической информации и ее сложности, учителя не обращают внимания на развитие познавательных стратегий, ученики стихийно адаптируются к процессу познания.

На эти показатели, по всей видимости, повлияли и интересы учащихся. В числе приоритетных фактов они выделили историко-военные, историко-культурные и историко-биографические. Это обусловлено тем, что указанные факты отличаются образностью, эмоциональностью и личностной значимостью. Они легче запоминаются, так как процесс усвоения сопровождается наглядными средствами обучения, ярким словом учителя, возрастными особенностями учащихся. Менее интересными оказались историко-экономические, историко-политические и историко-социальные явления и факты. Это вызвано тем, что усвоение этих явлений требует теоретического мышления и логической памяти. Эти компоненты когнитивной сферы учащихся оказались, по всей вероятности, недостаточно развитыми.

На уроках истории у учащихся преобладают положительные эмоции, им нравятся уроки, они получают удовольствие. Отрицательные эмоции (скука, раздражение) испытывают 12% учащихся. В процессе изучения истории 42% учащихся предпочитают слушать учителя, 24% - добывать знания самостоятельно, работая с учебником, картами, документами, справочными материалами. Остальные выбирают диалоговые и игровые формы познания.

Полученные данные позволили выделить следующие индивидуальные стили познания истории. Ведущим стилем учения, по всей видимости, является эмоционально-зависимо-репродуктивный. Для этого стиля характерен устойчивый интерес к истории, основным познавательным механизмом является память, репродуктивное мышление; результаты усвоения зависят от образовательной ситуации, эмоционального состояния ученика, изучаемого исторического факта и от использования учителем тех средств обучения, которые соответствуют индивидуальным особенностям восприятия, памяти и уровню развития мышления ученика. Учащиеся с этим стилем справляются с изучаемым материалом, решают на репродуктивном уровне предметные исторические задачи и чувствуют себя на уроках комфортно.

Эмоционально-независимо-продуктивный стиль учения характерен для учащихся, которые обладают сформированными стратегиями познания истории, они понимают, объясняют факты, устанавливают связи с ранее изученным материалом. На основе имеющегося опыта они стремятся использовать различные приемы учения и переносят их в новую образовательную ситуацию. Это та группа учащихся, которая не испытывает трудностей

в познании истории, они самостоятельно могут изучать исторические факты и создавать новые образовательные продукты.

Третий стиль учения продемонстрировали ученики, у которых доминируют отрицательные эмоции, у них чаще всего отсутствуют познавательные интересы и не сформированы приемы учения. Эти учащиеся демонстрируют на уроках различные способы защиты (агрессивное поведение, отказ от ответа, опоздание на уроки, отсутствие тетради, учебника, скучающий вид). Этот стиль можно обозначить как эмоционально-пассивный/агрессивный. Учащиеся с этим стилем испытывают серьезные трудности в усвоении исторических фактов, у них не развиты когнитивные структуры и познавательные процессы. Эта группа нуждается в коррекции стиля учения, реализации индивидуализированной программы обучения, связанной с изменением эмоциональных состояний, с обучением приемам учебной работы. Учитель истории должен организовать совместную работу с классным руководителем, школьным психологом и родителями.

**Рикунова И.В.
(Нижевартовск)**

Интерактивное обучение на уроках истории: теория и практика

Ориентация учебного процесса на формирование у учащихся ключевых компетентностей в связи с изменившимися требованиями общества к образованию требует пересмотра его основных компонентов: целей, содержания, форм, методов и средств, функций учителя и других субъектов образования, оценочной системы. Компетентностный подход в современном образовании сделал актуальным обращение к активным и интерактивным методам обучения, для чего важно их научно-теоретическое обоснование и апробация (1).

Интерактивное обучение – это специальная форма организации познавательной деятельности. Суть интерактивного обучения состоит в том, что учебный процесс организован таким образом, что практически все учащиеся оказываются вовлеченными в процесс познания, они имеют возможность понимать и рефлексировать по поводу того, что они знают и думают. Совместная деятельность учащихся в процессе познания, освоения учебного материала означает, что каждый вносит свой особый индивидуальный вклад, идет обмен знаниями, идеями, способами деятельности. Причем происходит это в атмосфере доброжелательности и взаимной поддержки, что позволяет не только получать новые знания, но и развивать саму познавательную деятельность, переводить её на более высокие формы кооперации и сотрудничества. Интерактивная деятельность на уроке предполагает организацию и развитие

диалогового общения, которое ведет к взаимопониманию, взаимодействию, к совместному решению общих, но значимых для каждого участника задач. Интерактив исключает доминирование как одного участника, так и одного мнения над другим.

В основе интерактивного обучения лежит адекватная ему система методов, форм и средств. Л. В. Зарецкая рассматривает интерактивные методы, прежде всего как возможность взаимодействия учителя и учеников. Интерактивные методы обучения - это модель открытого обсуждения, развивающая в детях умение спорить, дискутировать и решать конфликты мирным путем (2). Л. В. Алексеева первая в отечественной дидактике истории приняла попытку теоретического обоснования методов интерактивного обучения. Она выделила признаки и сущность (структура и содержание) методов, отличительные черты в сравнении с активными методами (3). Это позволило продолжить нам работу в указанном направлении. Мы можем предложить следующую классификацию методов интерактивного обучения:

1. Коммуникативно-информационные методы. Эти методы работы интерактивны, по своей сути, так как состоят из обмена информацией, в результате чего возникает продукт. К коммуникативно-информационным методам мы относим: технологии работы в группах (аквариум, синтез мыслей, мозговой штурм), свободные дискуссии, дебаты, ток-шоу, выполнение и защиту проектов, психологические игры и др.

2. Социально-практические методы. Эти методы позволяют преподавателю увеличить информационную емкость уроков за счет специальной организации синхронных действий обучаемых и учителя для достижения поставленных учебных целей в малом объеме учебных часов. К этой группе относятся: ролевые, имитационные, моделирующие деловые игры и тренинги. Эти игры носят характер упражнений и имеют четкую тематическую направленность.

Основные задачи интерактивных методов предусматривают получение детьми ценностных установок на: уважение прав и достоинства личности, мирный способ разрешения конфликтов, сотрудничество, терпимость, честность, законопослушание, ответственность, настойчивость, уважение своих и чужих трудовых усилий, а также отработку привычного поведения в соответствии с этими принципами.

Наряду с методами, необходимо обратить внимание на **формы интерактивного обучения**. Одной из форм интерактивного обучения является работа в группах, предоставляющая всем участникам возможность действовать, практиковать навыки сотрудничества, межличностного общения (в частности, владение приемами активного слушания, выработки общего решения, разрешения возникающих разногласий). Работу в группах следует использовать, когда нужно решить проблему, с которой тяжело справиться индивидуально, когда у вас есть информация, опыт, ресурсы для взаимного обмена, когда одним из ожидаемых учебных результатов является приобретение навыка работы в команде.

К групповой работе следует приучать учащихся постепенно. Стоит начинать с малых групп из двух-трех участников. По мере освоения правил работы можно увеличивать состав групп до 5-7 человек, расширяя диапазон возможностей, опыта и навыков ее участников. Одновременно повышается и вероятность неконструктивного поведения, дезорганизации, конфликта. Чем больше группа, тем больше умения требуется от участников, чтобы дать каждому возможность высказаться. Чем меньше времени отпущено на работу в группе, тем меньше должен быть размер группы. Вместе с тем, чем больше образовано групп, тем больше времени требуется на представление результатов групповой работы. Например, на уроке по теме: «Великобритания 1945 -1999 гг.» можно разделить класс на шесть групп. Первая группа - 1940-1950 гг.; вторая - 1960-1970 гг.; третья - 1980-1990 гг.; четвертая - Маргарет Тэтчер; пятая - Принцесса Диана; шестая - Битлз). Каждая группа получает раздаточный материал с необходимой информацией, и карточку – инструкцию задания. После обсуждения каждая группа делает сообщение (презентацию) по своей теме.

Упомянем еще об одной форме интерактивного обучения - тренерстве. Это не способ для учителя распространяться о своей бесконечной мудрости или читать нотации, а возможность помочь учащимся найти себя, определить цели и способы их достижения. Тренерские отношения поддерживают классическую систему "учитель - ученик" в процессе самопознания и самокоррекции, повышают у них чувство уверенности в собственных силах. Эффективность отношений строится на вере в достоинство и ценность каждого участника, в их способности быть независимыми и ответственными. Роль учителя-тренера: уважение и доверие, которое позволяет учащемуся исследовать, ставя перед собой цели, и брать обязательства в соответствии с этапами, которые они сами для себя наметили. Ценность учащегося (участника тренинга) никогда не ставится под вопрос, так же как и его потенциал. Ответственность за перемены остается на участнике, но не на учителе. Как тренер Вы поддерживаете его, но не пытаетесь его изменить. Цель тренерства - научиться любить себя, окружающих и, конечно же, жизнь. В отличие от преподавания, которое подразумевает передачу знаний, тренерство - это воспитание ответственности. Цель урока-тренинга состоит в том, чтобы создать участникам (учащимся) условия для полноценного общения; смоделировать такие ситуации, в которых: снимается страх перед самостоятельным высказыванием; развивается готовность принять и оказать помощь в нужной ситуации; развивается навык анализировать свои поступки и происшедшие события, осознать свое отношение к миру; формируется умение ценить свою и чужую работу; закрепляется чувство радости от совместного труда и творчества. Занятия строятся таким образом, что каждый участник "проживает" различные ситуации, определяет свои способности к лидерству, к поддержке, к творчеству, к признанию заслуг другого, к убеждению, к умению отстаивать свою позицию, а также понимать и принимать другого и

т.д. Так, каждый узнает себя как партнера по общению, открывает в себе самые разнообразные стороны личности: те, которые помогают установить контакт и те, которые мешают этому. К сожалению, в массовой школе тренерство (коучинг) не нашло еще широкого применения, поэтому данная форма нуждается не столько в теоретической разработке (это сделано в трудах экономистов-менеджеров), сколько в практическом применении (апробировании).

Важную роль в организации интерактивного обучения играют **средства**, представленные современными мульти-медиа пособиями, раздаточными материалами, в нужном количестве обеспечение бумагой и маркерами. В массовой школе учитель лишен возможности копировать материалы, а, если учесть, что многие учителя не имеют дома оргтехники и компьютера, то технических условий для такого обучения нет.

Роль интерактивного обучения проявляется в создании условий для формирования компетентностей не столько с точки зрения действий обучаемого, сколько его эффективного продвижения в процессе усвоения определенного социального опыта. **Принципы интерактивного обучения** могут быть сведены к следующим: ученик не становится, а изначально является субъектом познания; образование есть единство двух взаимосвязанных составляющих: обучения и самообразования; приоритет индивидуальности, самооценности, самобытности ребенка как активного носителя субъективного опыта, складывающегося задолго до влияния специально организованного обучения в школе; преобразование субъективного опыта как важного источника собственного развития; основным результатом обучения должно быть формирование компетентностей на основе овладения соответствующими знаниями и умениями.

Преимущества интерактивного обучения очевидны. Они позволяют решать комплекс психолого-педагогических задач. Задачи обучения в процессе коллективной мыслительной деятельности создают условия для активизации индивидуальной интеллектуальной активности каждого школьника; формируются и развиваются межличностные отношения, преодолеваются коммуникативные барьеры в общении (скованность, неуверенность), создается ситуация успеха; появляются возможности для формирования условий самообразования и саморазвития личности учащегося. Внедрение интерактивного обучения **дает ученику** осознание включенности в общую работу, становление активной субъективной позиции в учебной деятельности; **ученическому классу** - формирование групповой общности, повышение познавательной активности, многомерное усвоение учебного материала.

Следовательно, современный опыт обучения истории в школе свидетельствует о тенденции к применению более сложных по структуре методов и форм, к которым относятся и интерактивные. Однако проведенное автором исследование не позволяет в полной мере охарактеризовать технологию (технологии) интерактивного обучения, что требует дополнительной работы в указанном направлении.

1. См: о сущности понятия «интерактивное обучение»: Рикунова И.В. О понятиях: активные и интерактивные методы в обучении истории и обществознания // Региональные модели исторического общего и профессионального образования. Восьмые всероссийские историко-педагогические чтения. Екатеринбург, 2004. Ч. 2. С. 383-388.
2. Зарецкая Л. В. Воспитание толерантности через интерактивные методы обучения // www. education. ru
3. Алексеева Л. В. Тридцать вопросов и ответов по теории и методике преподавания истории. Нижневартовск, 2004. С. 30-34.

**Семенова Г.Н.
(Нижний Тагил)**

Внеклассная деятельность учащихся и средства ее мониторинга

Вся учебно-воспитательная работа в школе реализуется в системе урочных и внеурочных занятий. Отметим, что нормативный базисный план школьного образования ориентирован на продуктивное использование не только урочных, но и внеурочных занятий школьников, особенно подростков и старшеклассников. Дополнительный компонент содержания образования предполагает построение вариативных образовательных систем (для каждой школы) с учетом региональных особенностей, а также индивидуальных интересов, потребностей, способностей учащихся, личностных качеств и профессиональной подготовки педагогов.

Задачи внеурочной работы определяются задачами изучения истории. В ходе данного вида деятельности знания, приобретенные учащимися в классе, углубляются, дополняются новыми фактологическими данными, подтверждаются практическим видением и действиями.

«Мероприятия по развитию образования Свердловской области с 2004 по 2007гг.» предполагают переход к системе дополнительного образования в интересах развития человека. В связи с этим на повестке дня стоит задача обновления содержания дополнительного образования на основе его интегральной функции – индивидуально-лично развивающей, с учетом усиления его социальной значимости (1).

Задачей дополнительного образования является не профессиональная ориентация, а развитие и расширение круга общекультурных и социальных интересов человека. Слово «дополнительное» с точки зрения задач и цели системы не адекватно, оно не отражает сути интересов, которые в системе происходят. Правильнее было бы назвать все это «образованием свободного выбора».

Эффективность процесса совершенствования исторических знаний значительно возрастет, если будет опираться на четкую, продуманную, по-

нятную и значимую не только для учителя, но и для самого ученика систему дополнительного исторического образования, рассматриваемого и в качестве цели изучения, и в качестве «содержательного обобщения», и в качестве способа освоения теоретического материала.

В связи с этим перед педагогами встает задача отслеживания эффективности дополнительного исторического образования.

Методы отслеживания эффективности дополнительного исторического образования: наблюдения учителя; анкетирование учащихся; отслеживание достижений учащихся

Объектами мониторинга личностных изменений являются интеллектуальная, эмоциональная, потребностно-мотивационная, деятельностная и коммуникативная сферы.

Соответственно, планируемыми результатами могут являться: расширение кругозора; желание участвовать в мероприятиях; изменение мотивов изучения истории (устойчивый интерес у участников и стабильная успешная успеваемость); развитие устойчивого интереса к поиску знаний (работа с научной литературой, первоисточниками, энциклопедиями, интернетом; разработка сценариев, написание диалогов); развитие коммуникативных умений.

Чтобы развивать ту или иную сферу, прежде всего, необходимо уметь диагностировать уровень развития тех или иных компонентов, ее составляющих. Для этого существуют средства психологической и педагогической диагностики. В процессе обучения непосредственно применяется педагогическая диагностика, а в специальных лабораторных условиях, или во внеучебное время - психологическая. Здесь мы рассматриваем возможности педагогической диагностики, к которой относятся методы наблюдения, небольшие тесты в виде вопросов, задач и заданий, педагогические ситуации, анализ результатов учебной деятельности школьника. Для выявления уровня сформированности мышления много информации почерпнет учитель с помощью целенаправленного наблюдения: по тому, как рассуждает учащийся, какие задает вопросы, как на них отвечает, как выполняет те или иные задания, можно судить о его видах и типах мышления и об уровнях их развития. Наблюдение дает первое представление (зачастую субъективное) об изучаемом качестве; чтобы повысить его объективность, необходимо применять другие диагностические методики. Например, чтобы проверить способность школьника к теоретическому мышлению, можно, например, предложить ему раскрыть смысл любых пословиц. Еще лучше - провести тестирование на выявление интеллектуальных способностей, варианты которых имеются у каждого школьного психолога и в доступной психолого-педагогической литературе.

Качества ума выявляются аналогично: наблюдение, тестирование, анализ выполненных заданий. Например, чтобы выявить сообразительность и гибкость мышления, а самое главное, продемонстрировать школьникам, что это такое, полезны небольшие тесты, по ответам на которые можно судить о развитии у учащихся теоретического мышления. Для диагностирова-

ния других компонентов интеллектуальной сферы существуют аналогичные методики (см. работы Г.Ю. Айзенка, А. Анастази, Р. Кеттелла, В.М. Блейхера, А.З. Зака, С.А. Лукомской, В.Л. Марищука, Е.Ф. Рыбалко и др.) (2). Выявление степени развития или недостаточности отдельных составляющих интеллектуальной сферы позволяет научно обоснованно осуществлять индивидуальный подход к ее развитию.

Во внеурочной деятельности происходит усвоение учащимися основных знаний и навыков по самообразованию и воспитанию. Казаренков В.И. выделяет три показателя этого процесса.

Первый, когнитивный, характеризуется усвоением и осознанием учащимися мировоззренческих представлений, идей, понятий по основным вопросам развития природного и социального мира (выявлявшихся в урочной и внеурочной деятельности), а также освоением базовых знаний по самопознанию, саморегуляции, самореализации.

Второй, оценочно-регулятивный, определяется развитием у школьников умений обобщать, оценивать и анализировать события, факты, явления природно-социального мира, человеческую деятельность, в том числе собственную, отражающую интеллектуальную, волевую и эмоциональную сферы личности, отношения личности с окружающими природой и людьми, самим собой. Педагогами обращалось внимание на развитие мотивационной сферы у подростков и старшеклассников. Оценочно-регулятивный показатель позволял учителям обнаружить мировоззренческие оценки, взгляды школьников и их взаимодействие на отношение ребят к природно-социальному миру, жизнедеятельности собственной и окружающих людей в этом мире, умственному и физическому труду, способствовал формированию у учащихся интереса к самообразованию, позволял целенаправленно моделировать систему урочно-внеурочной работы, направленную на развитие у подростков и старшеклассников творческого стиля жизнедеятельности. Третьим показателем, отражающим степень сформированности у школьников опыта самосовершенствования личности, является действительно-практический показатель. Он характеризует потребность и готовность учащихся к самореализации (в том числе реализации взглядов, убеждений и т.д.).

В.И.Казаренков определил следующие параметры, характеризующие развитие у учащихся опыта самосовершенствования личности: потребность в самообразовании и воспитании; усвоение основ гуманистического мировоззрения; освоение способов самопознания, саморегуляции, самореализации (3).

Клаус Г. предлагает параметры и индивидуальные различия, по которым можно оценивать сформированность урочной и внеурочной деятельности. Мотивация урочной и внеурочной деятельности, регуляция действий, тщательность выполнения и их когнитивная организация (4).

В настоящее время нет четких методик и способов отслеживания результатов внеклассной (внеурочной) деятельности. Можно отследить информационную, деятельностно-коммуникативную, потребностно-

мотивационную деятельность, но достаточно проблематично, например, отследить результаты и изменения в области ценностной ориентации учащихся. Здесь мы можем использовать метод наблюдения и судить по оценочным суждениям учащихся (полные – неполные, собственные – заимствованные и т.д.). Но, тем не менее, вопрос об организации системы дополнительного исторического образования учащихся в виде внеклассной работы имеет место быть и ждет дальнейших исследований.

1. Мероприятия по развитию образования Свердловской области с 2004 по 2007 гг. Екатеринбург, 2004.
2. Немов Р.С. Психология: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений: В 3 кн. – 3-е изд. М., 1999. – Кн. 3: Психодиагностика. Введение в научное психологическое исследование с элементами математической статистики, С. 270-380.
3. Казаренков В.И.: Дис. Д-ра пед. наук: 13. 00. 01. М., 1994.
4. Клаус Г. Введение в дифференциальную психологию учения. М., 1987. С. 92.

**Фёдорова С. Ш.
(В. Пышма)**

**Философское образование как средство оптимизации
преподавания предметов социально-гуманитарного цикла
(из опыта работы)**

История, призвана не только освещать проблемы прошлого, но и высвечивать проблемы настоящего. Учителя истории знают не понаслышке о трудностях преподавания предметов социально-гуманитарного цикла, особенно в период перемен. Наше общество находится в стадии очередных перемен. Меняется всё: общество, социальный заказ образованию и конечно само образование. Для полноценного функционирования общества необходимы высококвалифицированные кадры, умеющие адаптироваться к любым жизненным ситуациям, находить нестандартные решения, способные брать на себя ответственность за будущее страны, то есть быть гражданами своего государства. Это и есть социальный заказ общества учителям социально-гуманитарного цикла. В связи с этим возникает ряд вопросов:

- какие цели преследовать учителю истории;
- как преподавать историю сегодня;
- как отследить результат образовательной деятельности.

Наше видение целей обучения истории:
- дать представление о науке и научных методах, что позволит учащимся войти в мир науки с «парадного входа»;

- познакомить с трудами и методами знаменитых историков и других мыслителей человечества, что позволит им сравнить свои мысли с мыслями великих учёных;
- вооружить учащихся методами исследования;
- дать возможность погрузиться в историческую эпоху через освоение накопленного человечеством культурного опыта.

Таким образом, главной целью стаёт саморазвитие личности, рефлексия собственных достижений. Это изменяет и средства достижения – история должна преподаваться не ради усвоения дат, имён и терминов (хотя это тоже важно, но не должно становиться самоцелью), а ради усвоения форм рефлексии.

Осмелюсь предложить интеграцию социально-гуманитарных предметов на базе философского образования. Философия – пульс современности. XXI Всемирный философский конгресс «Философия лицом к мировым проблемам» (10-17 августа 2003 г., Стамбул, Турция) подтвердил важнейшую роль философии в современной мировой культуре. На конференции подчёркивалось, что усилия философов всего мира направлены на осмысление трудных и неотложных проблем, перед которыми стоит современное человечество. Серьезное внимание к конгрессу со стороны мировой общественности, виднейших политиков, деятелей науки и культуры, СМИ, сама обстановка, в которой он проходил, - все это говорит о том, что мир чутко прислушивается к философам, что философская мысль, как и прежде, востребована людьми во всем мире, что глобальные проблемы не могут быть решены, если они рассматриваются вне философской картины современного мира. Философская основа преподавания позволит ученикам овладеть методами философской рефлексии. С этой целью нами начата разработка программы «Человечество» для учащихся 10-11 классов средней школы.

Данная программа нацелена на:

- обобщение накопленного человечеством опыта посредством интеграции предметов социально-гуманитарного цикла;
- осмысление опыта человечества через собственный опыт;
- актуализацию знаний, полученных в основной школе;
- освоение приёмов исследовательской деятельности.

Таким образом программа позволит перейти от знаниевой концепты к деятельностной.

Реализация данной программы предполагает организацию групповых форм работы. Индивидуальные исследования вырастают из групповых проектов. Роль педагога - организовать работу так, чтобы каждый ученик был занят. Для этого предлагается такая структура группы, которая позволяет осваивать различные социальные роли и брать на себя ответственность:

роль	функции
Спикер	Готовит выступление и отвечает у доски Советуется с учителем Работает с группой распределяет задание в группе определяет сроки выполнения контролирует исполнение
Консультант	Подбирает дополнительную литературу и источники: готовит цитаты, конспекты Готовит по своей теме выступления для других групп: кроссворды, задачи, задания, вопросы и т.д.
Эксперт	Оценивает материалы, ответы, соответствие наглядности, вопросов, литературы, источников, аргументов по теме выступления членов группы до урока, других групп во время урока
Секретарь	Заполняет документы (журналы оценивания) Отвечает за наглядность: советуется с учителем об имеющейся наглядности в кабинете по теме выступления группы; при необходимости готовит наглядность сам

Во время защиты проектов группам предстоит оценивать работу других групп по образцу:

БЛАНК ОЦЕНИВАНИЯ ДРУГИХ ГРУПП

Критерии оценивания	группы		
	1 группа	2 группа	Т.д.
1. Ответ			
<ul style="list-style-type: none"> название темы и соответствие ей гипотезы полнота, правильность и последовательность изложения доказательность и аргументация наличие выводов соответствие гипотезы и выводов экстраполяция			
2. Использование			
<ul style="list-style-type: none"> настенной карты картин и наглядности хронологических и других таблиц, графических и цифровых данных новых терминов с объяснением источников и дополнительной литературы 			
3. Задания (вопросы, кроссворды и т.д.)			
<ul style="list-style-type: none"> оригинальность, соответствие теме и содержание оформление 			
4. Замечания (в отрицательных числах)			
<ul style="list-style-type: none"> ненужные повторы слова-паразиты длинноты бедность речи 			

После защиты проекта учащимся предлагается провести рефлекссию, заполнив журнал группы:

ЖУРНАЛ ГРУППЫ №				
Фамилия, имя	должность	Сроки проектиро- вания	самооценка	Оценка группы

При такой работе остро встаёт вопрос оценивания результатов, так как заниженная отметка может погубить все дальнейшие попытки ученика, а завышенная приведёт к неадекватному мнению о владении предметом.

В связи с этим используются памятки, которые способствуют объективной оценке работы по пунктам. Каждый учащийся имеет брошюру с необходимыми памятками, которые разбиты на главы:

Предложенная программа находится в стадии разработки. Система мониторинга (апробировалась в 2000-2004 годах в МОУ-СОШ №7 при проведении уроков истории и обществознания.) даёт более видимые результаты. Она легла в основу авторской программы «Развитие исследовательской деятельности» для работы с учащимися основной школы.

Фищев А.В.
(Екатеринбург)

**Критериально - оценочная деятельность
учителя истории с использованием
компьютерных технологий**

В Концепции модернизации российского образования на период до 2010 г., поставлена главная задача образовательной политики в нашей стране, которая заключается «... в обеспечении современного качества образования на основе сохранения его фундаментальности и соответствия актуальным и перспективным потребностям личности, общества и государства». Решение такой задачи требует совершенствования всех аспектов образовательной деятельности - содержательного, методического, управленческого. Проблема управления учебной деятельностью учащегося требует дальнейших исследований и, прежде всего, с позиции учителя, так как именно он оказывает педагогическое воздействие на учащихся, отслеживает ход образовательного процесса и несет ответственность за его результаты.

Основой адекватного управления ходом обучения являются объективные и исчерпывающие данные контроля. Одним из недостатков существующей в школе системы оценки знаний и умений учащегося является низкая

информативность отметки, получаемой учеником в результате проверки, с точки зрения возможности последующего анализа и коррекции хода обучения. Отметка носит интегральный характер, т.е. отражает оценку работы ученика в целом. Одинаковые отметки нескольких учащихся не означают, что они одинаково усвоили учебный материал; по этим отметкам невозможно также установить носят ли выявленные недочеты и затруднения общий характер или они проявляются только у конкретного ученика. Результаты проверки не дают учителю достаточной информации для управления ходом обучения.

Отслеживание текущих результатов обучения, которое осуществляет учитель, в целом является процессом непрерывным. Однако, в процессе его практического воплощения он распадается на отдельные контрольные мероприятия, проводимые педагогом по определенной схеме. Каждое подобное мероприятие можно рассматривать как простейший элемент, из которых строится вся система непрерывного отслеживания учебных достижений. Набор этих элементов и способы их реализации различаются в разных учебных дисциплинах, поэтому в соответствии с темой исследования далее будут рассмотрены виды и способы контроля, которые используются при преподавании истории.

При выборе форм и методов проверки текущих результатов обучения учащихся большое значение имеет решение вопросов о том, что следует проверять и на что при этом нужно обратить особое внимание.

Таким образом, выявляется **противоречие** между необходимостью для учителя иметь точные и исчерпывающие сведения о текущей успеваемости (отдельного ученика и группы учащихся), на основании которых он может строить адекватное управление ходом обучения, и невозможности получения этих сведений с помощью принятой в школе системы текущего контроля.

Приемлемым, на наш взгляд, вариантом преодоления указанного противоречия и повышения информативности школьной отметки является применение известных в педагогических исследованиях методов поэлементного и пооперационного анализа. «Классический» метод поэлементного анализа достаточно подробно описан в литературе, он является одним из основных методов педагогических исследований. Общая его идея состоит в выделении и оценивании в контрольных заданиях отдельных элементов знаний и умений. Другими словами, каждый учащийся получает за работу не одну, а несколько отметок, отражающих различные стороны его учебной деятельности. Безусловно, при этом формируются значительные массивы числовой информации, для обработки которых необходимо применение компьютерной техники. Вместе с тем, уровень сложности задачи вполне позволяет решить ее средствами пакета МЕхсel, что и было сделано в нашей работе.

Применение учителем истории поэлементного анализа текущих достижений учащихся, реализованного посредством информационных технологий, позволяет:

- выявить групповые и индивидуальные показатели, характеризующие различные стороны усвоения учебного материала;

- повысить объективность индивидуальной отметки учащегося;
- повысить адекватность диагностических заключений учителя о состоянии усвоения учебного материала и при необходимости - о мерах по коррекции учебной ситуации.

Управление процессом обучения - процесс информационный и, следовательно, выработка адекватных управляющих воздействий со стороны учителя возможна только при условии своевременного поступления достоверной и исчерпывающей информации о текущих учебных достижениях учащихся. Помимо этого, управление осуществляется не только на основе первичных данных об успеваемости, но и на основе результатов их статистической (или иной математической обработки). Проанализируем, в какой мере принятая в настоящее время в общеобразовательной школе система контроля хода обучения обеспечивает выработку учителем управляющих воздействий, адекватных педагогической ситуации.

1. Выделяется два основных вида контроля: текущий и итоговый. Текущий контроль осуществляется в процессе освоения учебного материала и призван обеспечить обратную связь между учеником и учителем для коррекции хода обучения. Однако при существующей в массовой школе наполняемости классов текущий контроль по отношению к учащимся носит *выборочный* и *эпизодический* характер и, как следствие, *оказывается не выполненным условие полноты информации*, на основе которой учитель принимает решение о коррекции хода обучения.

2. Результаты любого вида контроля выражаются *единственной отметкой*, выступающей в качестве интегрального показателя успешности действий ученика, не содержащей, однако, информации о том, что конкретно им не усвоено (не выполнено) и носят ли эти затруднения общий или частный характер. Это также свидетельствует о неполноте данных, используемых для управления ходом обучения.

3. Принята 4-х бальная шкала отметок, которой учителю не хватает для отражения всех оценочных нюансов. *Не учитывается весовая значимость отметок*, в результате чего приравниваются вклады в итоговую оценку крупной контрольной работы и рядового ответа у доски или домашнего задания. Это приводит к искажению итоговых показателей.

4. *Директивно не установлено правило вывода итоговой отметки* по текущим результатам, что создает предпосылку неоднозначного восприятия ситуации учителем и учащимся (или его родителями) и, следовательно, служит источником конфликтных ситуаций. Итоговые показатели успеваемости нельзя считать объективными и достоверными, т.е. отражающими истинный уровень знаний ученика.

5. *Не используются математические методы обработки текущих результатов учебы*. Анализ состояния текущей успеваемости и динамики ее изменения у каждого учащегося практически не производится. Анализ итоговых показателей носит поверхностный характер на уровне подсчета коли-

чества учащихся, попадающих в различные градации успеваемости.

Таким образом, управление на уровне учителя, являясь важнейшей составляющей в общей иерархической структуре управления учебным процессом, оказывается не обеспеченным в должной мере нормативной базой и инструментарием. Управление основывается на педагогическом и жизненном опыте учителя и, следовательно, не является объективным и технологичным. Требуют разработки методы сбора, обработки и анализа информации, отражающей ход учебного процесса. Существенным оказывается то, что массивы информации, с которыми имеет дело учитель (например, данные о текущей успеваемости учащихся) слишком велики для «ручной» обработки - это приводит к необходимости разработки методов, реализуемых с помощью компьютерных технологий.

Таким образом, проведенный анализ свидетельствует о необходимости совершенствования оценочной деятельности учителя, в том числе, при проверке контрольных работ. Учителю требуются методы, реализуемые с помощью современных информационных технологий, которые обеспечили бы простоту и удобство применения, обеспечивая его при этом исчерпывающей и достоверной информацией о ходе учебного процесса.

Перечисленные недостатки существующей в школе системы учета и анализа данных текущей успеваемости могут быть частично устранены при использовании метода поэлементного (пооперационного) анализа, который довольно широко применяется при проведении педагогических исследований (1; 5; 6). Общая его идея состоит в выделении и оценивании в контрольных заданиях отдельных элементов знаний и умений (8; 9). Нами был внесен ряд уточнений в сам метод поэлементного анализа применительно к ситуации, когда он используется в учебной, а не исследовательской работе. Модификация коснулась следующих аспектов:

- на этапе разработки контрольного задания и выделения проверяемых элементов каждому из них приписывается весовой коэффициент, отражающий его значимость и, следовательно, вклад в итоговую отметку; в «классическом» методе поэлементного анализа этого не делается, что уравнивает вклад в итоговый показатель второстепенных и главных элементов и, на наш взгляд, является неправильным;
- проверка выполнения каждого из элементов осуществляется по 3-х балльной шкале: «2» - *элемент выполнен полностью*, «1» - *элемент выполнен частично*, «0» - *элемент не выполнен*. В «классическом» методе проверка осуществляется по 2-х балльной шкале: «*выполнено*» - «*не выполнено*», однако, мы пришли к заключению, что более информативной и в большей степени соответствующей возможным градациям усвоения элемента знаний является шкала 3-х балльная;
- итоговая отметка выводится в два этапа: на первом

определяется доля выполнения задания в целом с учетом весов отдельных элементов; на втором этапе вычисляется соответствующая итоговая отметка;

- для вычисления итоговой отметки используется оценочная шкала с настраиваемым параметром; в качестве такого параметра используется так называемая «строгость отметки» - минимальное значение доли правильности ответа, за которую учащийся получает минимальную положительную отметку (2,5 балла по школьной шкале); значение параметра устанавливается преподавателем.

Новые подходы к преподаванию требуют новых форм организации учебного процесса. Традиционной системой оценки знаний в старших классах стала зачетная система. Но, учитывая многовариантность выполнения старшеклассниками различных видов работ, представляется целесообразным переход на рейтинговую систему, которая позволяет более эффективно реализовать обозначенные к преподаванию истории задачи.

Рейтинговая система (так же, как и зачетная) предполагает блочную методику обучения, то есть за основу берется не урок со всеми его этапами, а блок уроков по теме. Внутри блока можно выделить следующие уроки:

1. *Урок вводного обзора.*

На нем дается исходная информация о событиях, которые предстоит изучить, обзор дискуссий, ведущихся по изучаемому вопросу (с различными точками зрения). Цель урока — заинтересовать учащихся, указать доступные источники, рекомендовать доклады, рефераты по теме.

2. *Уроки изучения обязательного минимума.*

3. *Уроки интенсивной тренировки.*

Они имеют значение с точки зрения развивающего обучения, так как на них анализируется изучаемый материал, идет работа с документами, проблемное обсуждение. На этих уроках прорабатываются точность формулировок, логичность доказательств, убедительность выводов.

4. *Урок итогового контроля* — тестирование по теме с помощью вопросов, которые планировались перед изучением.

Сочетание блочной методики и активных форм обучения (без которых невозможно представить рейтинговую систему вообще) позволяет довести необходимую информацию по теме практически до каждого ученика — от самого сильного до самого слабого, вселить в них уверенность в том, что любой материал можно понять и усвоить.

Рейтинговая система оценки знаний не является инновацией в образовании. Она давно и довольно успешно применяется во многих западных университетах. Кроме того, такую систему начали использовать в технических вузах нашей страны для оценки знаний по специальным предметам.

Таким образом, учитывая зарубежный и отечественный опыт, вводить рейтинговую систему необходимо для оценки знаний учащихся по истории.

Что это дает ?

1. Эта система учитывает текущую успеваемость учащихся, поэтому значительно активизируется их работа.
2. Дробная балльная шкала оценок позволяет более объективно и точно оценивать знания школьников, практически исключает элемент субъективности со стороны учителя.
3. Самое главное — рейтинговая система предполагает значительное расширение форм и методов работы с учащимися при изучении курса истории, что намного увеличивает эффективность его усвоения.

Таким образом, создаются условия для активного формирования творческого начала личности. *Что представляет собой рейтинговая система?*

Предлагается 100-балльная шкала оценок. Все виды работ в течение семестра объединены в три группы, каждая из которых оценивается максимально в 100 баллов:

- 1 — рубежный контроль;
- 2 — контролируемая самостоятельная работа;
- 3 — практические занятия.

При выставлении итоговой оценки все заработанные баллы суммируются и делятся на 3. Полученный средний итоговый балл переводится в четырехбалльную систему по схеме:

- 90—100 баллов — «5»;
- 80—90 баллов — «4»;
- 70—80 баллов — «3»;
- 60—70 баллов — «2»;

Рейтинговая система оценок предполагает полную гласность и наглядность. Полная гласность - это когда учащиеся знают все о результатах учебы каждого; полная наглядность - это когда результаты перед глазами всех слушателей, причем не в масштабе класса как группы, а всех классов под одним номером - 8, 9, 10, 11, и не в течение полугодия и даже не месяца, а каждой недели. Оценочная информация, полученная от классов, обрабатывается на компьютере в учебной части и выводится на электронных таблицах с фамилиями учащихся с последующим сохранением на компьютерах или с распечаткой для родителей и учащегося. Перемещение мест по рейтингу происходит каждый раз с введением новой информации о результатах учебы учащихся. Таблица рейтинга учебы может иметь такой вид (см. таблицу).

Рейтинг успеваемости учащихся 9 класса на 20 ноября 2001 года

№ п/п	Фамилия, имя	Рейтинг		
		На 1 окт.	текущий	Прирост за октябрь
	Алексеева Галина	739	746	+ 7
	Бончук Ирина	740	741	+ 1
	Воронов Вячеслав	735	740	+ 5
	Дубровин Валерий	720	738	+ 18
	Ефремов Михаил	739	750	+ 11

В зависимости от набранных баллов фамилии учащихся перемещаются по шкале мест. Перемещение мест производится с введением новой информации о полученных оценках. Требуется перекомпоновка изучаемых курсов по более жестким блокам (модулям). Тематические планы необходимо составить так, чтобы предмет изучался равномерно по учебным четвертям и полугодиям, групповые занятия распределялись равномерно внутри учебных четвертей, методы их проведения позволяли бы конкретно оценивать каждого учащегося на каждом групповом занятии. Выделение объема конкретных исторических знаний, который учащиеся должны изучить, а учитель оценить: идеи, положения, факты и события, личности, источники и т.д.

Разработка математической системы оценок.

Необходимо отработать три положения:

1) определиться с объемом рейтингового исчисления (10-, 50-,100-балльная система оценок);

2) выбрать исходную рейтинговую позицию, то есть с чего начинать вести отсчет баллам:

- с нуля, если учащиеся только приступают к изучению истории;
- с оценки, полученной по истории за прошедший учебный год, если рейтинговая система внедряется не с самого начала изучения истории;
- если знания не ставить в зависимость от прежних заслуг, можно начинать отсчет с нуля, но с началом новой четверти, полугодия;

3)определить формулу подсчета рейтинга оценок за изучение полного курса дисциплины.

Варианты могут быть такими:

- Общий рейтинг складывается из оценок за четверти, полугодия и итоговый экзамен.
- Общий рейтинг складывается из оценок, полученных на групповых занятиях по отчетам за изученные блоки (модули).

Если взять всех учащихся школы (ВУЗа), получивших итоговую оценку по истории «отлично», и провести среди них независимой комиссией новый экзамен по тому же предмету, то и среди них, вероятно, найдутся и «четверочки», и «троечники». Такое положение в оценке знаний может быть объяснено рядом факторов:

- произвольной необъективностью преподавателя;
- узостью шкалы оценки знаний;
- отсутствием конкретных критериев в оценке знаний. Первый фактор (произвольная необъективность учителя) не носит осознанного характера, ибо он, как правило, вытекает из второго и третьего.

Второй фактор (узость шкалы оценки знаний) играет заметную роль. Многообразие исторических знаний, возможности их анализа и применения к жизни трудно «втиснуть» лишь в четыре оценки: 2, 3, 4, 5. «Втискиваем» и тем самым допускаем большую долю преднамеренной необъективности.

Третий фактор (отсутствие конкретных критериев оценки знаний) в точных науках выглядит значительно проще: решил задачу - не решил задачу, знает формулу - не знает формулу, умеет использовать алгоритм - не умеет использовать алгоритм и т.п. А в исторических дисциплинах? Как, к примеру, оценить знание учащимся идеи? Как ее оценку вписать в четыре (2,3,4,5) показателя? По каким конкретным критериям оценивать историческое событие? Здесь, по мнению учащихся и студентов, много субъективизма. В результате на семинарах, зачетах и экзаменах между учащимися и преподавателями часто возникают противоречия: первые убеждены, что они отвечали гораздо лучше и заслужили более высокие оценки, вторые - наоборот.

И еще один важный момент. В условиях многовариативности, альтернативности, плюрализма прежними подходами в оценке знаний обойтись уже невозможно.

Таким образом, в системе образования наблюдается несовершенство порядка оценивания учащихся и студентов. В большинстве стран мира знания учащихся оцениваются по 10-100-балльной системе.

Рейтинговая система действует при выполнении ряда условий:

Выработка у учащихся достаточно сильной мотивации к учению, обеспечивающей взаимозависимость текущей учебы и конечных результатов труда. Если не создать такую мотивацию, учащиеся будут противиться (кто открыто, кто внутренне) такой системе определения оценок, так как по ее внедрению им гораздо сложнее будет при прежних затратах труда получить отличную или хорошую оценку. Не будут в восторге и учителя, ибо рейтинговая система оценок потребует от них, наряду с большими затратами времени на этапе внедрения, ломки своей собственной психологии, сложившихся стереотипов и т.д.

Таким образом, рейтинговая система имеет сложность во внедрении и учащимся, и учителям. Диалектика учит, что для всякого движения вперед необходимо *наличие реального противоречия*. В данной ситуации оно имеет место между возможным требованием сверху ввести рейтинговую оценку и нежеланием учителя и учащегося ее ввести в учебный процесс

Общий рейтинг складывается из оценок, полученных на всех групповых занятиях и т.д.

По завершении изучения дисциплины нужно перевести рейтинговые баллы в традиционные учебные оценки. Для этого рейтинговый балл, набранный учащимся, умножается на 5 (пятибалльная система оценок) Например:

Учащийся на основе 100-балльной рейтинговой шкалы набрал 80 баллов. Следовательно, он получает оценку, равную: $80 \times 5 = 4,0$, то есть «хорошо».

Хочется верить, что педагог призван воспринимать личность каждого ученика как ценность, а значит, беречь и приумножать его способности к саморазвитию, самооценке и самоуважению.

В современной школе при традиционно существующей системе оценки сделать это довольно сложно. Не всегда она служит формированию положительных мотивов учения, может быть фактором, способствующим появлению заниженной самооценки, тревожности учащихся. Оценка может вдохновить, направить на преодоление трудностей, но может и стать причиной эмоционального неблагополучия, нарушить отношения со сверстниками, родителями, учителями.

Изменение образования в соответствии с современными запросами общества должно сопровождаться изменением стратегии обучения, и, соответственно, способов оценки достижений обучающихся. Другими словами, сегодня необходимо создать благоприятные условия для проявления и стимулирования личностного потенциала всех участников образовательного взаимодействия.

Рейтинговая система оценки знаний может рассматриваться как один из возможных способов, отвечающих поставленным задачам.

Данная система позволяет получить:

- возможность определить уровень подготовки каждого обучающегося на каждом этапе учебного процесса;
- возможность получить объективную динамику усвоения знаний не только в течение учебного года, но и за все время обучения;
- дифференцировать значимости оценок, полученных обучающимися за выполнение различных видов работы (самостоятельная работа, текущий, итоговый контроль, тренинг, домашняя, творческая и др. работы);
- отражать текущей и итоговой оценкой количество вложенного учеником труда;
- повысить объективность оценки знаний;

1. Аванесов В.С. Основы научной организации педагогического контроля. М., 1989.
2. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. М. 1989.
3. Ингекамп К. Педагогическая диагностика. М., 1991.
4. Карпова Г.А. Методы педагогической диагностики: Учеб. пособие/ Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2001.
5. Ксензова Г.Ю. Оценочная деятельность учителя: Учебно-методическое пособие. М, 2002.
6. Матрос Д.Ш., Полев Д.М., Мельникова Н.Н. Управление качеством образования на основе новых информационных технологий и образовательного мониторинга. М., 1999.
7. Стариченко Н.А. Применение компьютерной реализации метода поэлементного анализа при обучении физике. Теория и практика профессионального образования: Педагогический поиск. Сб. науч. трудов. Екатеринбург, 2004. Вып.4. С.174-179.
8. Стариченко Н.А. Поэлементный анализ как средство повышения информативности школьной отметки. Материалы гор. пед. чтений // ИРРО. Екатеринбург, 2004.
9. Степанищев А.Т. Методический справочник учителя истории М., 2000. С.165-171
10. Тальзина Н.Ф. Контроль и его функции в учебном процессе // Советская педагогика. 1989. № 3. С.12-23.
11. Шишов С.Е., Кальней В.А. Мониторинг качества образования в школе. М., 1998.

**Чемякина А.В.
(Екатеринбург)**

Из опыта использования рейтинговой системы оценки

Студент и преподаватель. Единство и взаимодействие противоположностей. Усилия преподавателей, разнообразные формы занятий и отчетностей образуют центростремительные тенденции образовательного процесса. Центробежные же силы, понижающие качество обучения, опираются на негласный, неписанный кодекс студенческой жизни ("от сессии до сессии живут студенты весело", "учиться, но не заучиваться", расчет на "халявный зачет" и т.п.), а также, нередко, необходимостью подрабатывать в учебное время. Подобное отношение студентов к своему обучению в вузе, так озадачивающее педагогов, является следствием не только изначально низкой инфантильной мотивации, но и реакцией на предметную перегрузку, неритмичность отчетностей, определенную субъективность преподавателей, акцентирующих первостепенное значение своей учебной дисциплины.

Сталкиваясь с этой ситуацией ежедневно, как и каждый педагог высшей школы, я предприняла попытку использовать рейтинговую систему оценивания работы студентов в течение всего времени изучения ими курса философии. Работа эта проходила лет 7–8 назад и была вызвана большой преподавательской перегрузкой, а также неудовлетворенностью качеством знаний студентов, их отношением к занятиям. Признаюсь, я подошла к реализации этой идеи стихийно, в том смысле, что не стала детально исследовать методики, имеющиеся в педагогической литературе, а доверилась сво-

ему здравому смыслу и знанию слабых и сильных сторон обучающихся у меня студентов.

Цель, которую я поставила, была следующая: *сделав процесс контроля над обучением непрерывным и ритмичным, тем самым заинтересовать студентов в повышении успеваемости высоким итоговым баллом, дающим преимущественную аттестацию*. Позже, когда я глубже познакомилась с некоторыми разработками этого вопроса в современной литературе, поняла, что ключевые моменты рейтингового контроля мной были сформулированы верно.

Для достижения цели надо было разработать систему быстрого, надежного, полного, точного и постоянного учета, оценки знаний студентов. Опираясь на свой многолетний преподавательский опыт и опыт своих коллег, сделала перечень всех видов аудиторных и внеаудиторных работ, семейных контрольных точек и даже иногда встречающихся экстраординарных ситуаций (например, был у меня студент, написавший 18-страничный собственный комментарий к реферируемой статье из журнала "Вопросы философии"). Каждый вид работ был оценен по десятибалльной шкале в зависимости от значения и сложности. На следующий год система оценок была подкорректирована, исходя из полученного опыта (например, оказалось целесообразнее повысить оценку за активное и содержательное обсуждение доклада).

Через два года этот эксперимент я решила прекратить, вынеся из него личный педагогический опыт и сделав определенные выводы.

Рейтинговая система контроля в процессе обучения, на мой взгляд, *не является равноценной для разных учебных дисциплин*. Для предметов социально-гуманитарного блока она должна применяться ограниченно. При изучении этих дисциплин проделанная студентом работа (факт ее представления) не демонстрирует с очевидностью освоенности знания. Например, иногда вопрос, заданный студентом в ходе дискуссии на семинаре, может быть важнее и глубже сделанного доклада. Здесь конспект первоисточника оценить по качеству сложнее, чем проверить ответы математического задания. Обсуждение, дискуссия, размышление, являясь базовыми инструментами обучения социально-гуманитарным дисциплинам, плохо поддаются формализации, математизации оценок. Рейтинговый контроль над обучением оказывается в значительной степени однозначным и жестким, он требует значительной спецификации. Рейтинг-оценка может использоваться в нашем случае лишь частично, ограниченно, дополняя классический вариант подведения итогов обучения.

В то же время мой опыт показал, что использование такой системы контроля над процессом обучения студентов имеет положительное значение. Оно видится явным, когда речь идет о дисциплине, своевременности выполнения заданий, ритмичности нагрузки и контроля, стимулировании студентов. Но нам, преподавателям, нельзя забывать, что рейтинг-оценка выступает как *исключительно внешний механизм мотивации обучения*. Студенты об этом не забывают, фиксируют это однозначно, когда называют сильной, по-

нравившейся стороной рейтинга возможность получения автомата или льгот на экзамене. Рассматриваемая система оценки обучения не сближает знание и оценку, а увеличивает дистанцию между ними, особенно в социально-гуманитарных дисциплинах (возможно, при обучении точным наукам естественнонаучного цикла дело обстоит по-другому). В ходе своего эксперимента я столкнулась с резко возросшим количеством "выпрашивания" баллов за участия в дискуссии, за якобы интересный пример, приведенный в ходе обсуждения, и т.п. Знакомая каждому преподавателю ситуация, когда студент пустословит весь семинар, а потом агрессивно недоволен своей оценкой, в случае рейтинга становится массовой. Психологически такая система значительно перегружает преподавателя, создает дополнительную напряженность как в отношениях между студентом и преподавателем, так и в отношениях студентов между собой.

И еще один, для меня совершенно очевидный, вывод: рейтинговая система обучения и контроля – это *система значительной интенсификации не только усилий студента, но и труда преподавателя*. Студент весь семестр или весь период обучения (а не "два раза в год") находится в ситуации "оценивания", "сравнения". Физические и психические перегрузки резко усиливаются. Это порождает неприятие рейтинга студентами, им хочется (и ведь действительно надо) "перевести дух". Процесс обучения для студента становится труднее, но становится ли он при этом оптимальнее?

Одновременно значительно возрастает нагрузка на преподавателя: регулярно, не забывая никого, ему необходимо дифференцированно проставлять баллы, подводить общий итог. Преподаватель социально-гуманитарных дисциплин при этом находится в центре дискуссии, руководит ею, подправляя и направляя обсуждение, спор, выслушивая и комментируя различные мнения студентов. Признаюсь, что в ходе занятия я не успевала оценить всех студентов и выставить им соответствующие баллы. После занятия приходилось, мысленно прокручивая ход семинара, тратить значительное время на подведение итогов. При этом иногда чьи-то достижения могли быть неадекватно оценены. Поэтому, если у преподавателя много учебных групп, то объективно проведение рейтинговой системы оценки становится либо чрезвычайно формальным, либо невозможным вообще.

Подводя итог собственному двухлетнему эксперименту с рейтинговой оценкой, я прихожу к выводу, что в ситуации обучения ее введение ничего принципиально не меняет (по крайней мере, в гуманитарных дисциплинах). Те студенты, которые сориентированы на знание, образование, которые учатся на отлично, приученные и умеющие хорошо и вовремя выполнять задания, учатся так и с рейтингом, и без него. Тех студентов, которые всегда учатся на грани отчисления, рейтинг не стимулирует, а подавляет настолько, что они рано сходят с дистанции семестра, принужденно посещают консультации и сдают экзамен, как всегда, не с первого захода. Лишь очень неболь-

шую часть студентов рейтинговая система оценок заставляет быть более дисциплинированными и учиться, не запуская материал.

Таким образом, на мой взгляд, использование рейтинг-оценки в обучении студентов дает неоднозначные результаты, требует для своего последовательного применения, точного и своевременного подведения результатов использования компьютера и специальных программ. Принимающий решение работать по такой системе должен учитывать значительное увеличение физической и психической нагрузки как на студентов, так и на преподавателей.

Чепракова В.В.
(Екатеринбург)

Программа как средство мониторинга

В современных условиях преподавание общих гуманитарных дисциплин стало более разнообразным. Преподаватель получил право выбора программ и учебников, методик.

Программа истории Отечества повышенного уровня в Свердловском областном музыкально-эстетическом педагогическом колледже учитывает данную возможность.

Программа учитывает, что студенты уже имеют базовый уровень знаний по истории, обучаясь на пятом курсе, получают повышенный уровень образования, обладают профессиональным, творческим потенциалом. Программа предполагает блоковое планирование курса и рассматривает главные процессы в истории общества, альтернативы, основные явления, формирует общие понятия, целостные образы, акцентирует сравнение и сопоставление родственных и аналогичных понятий, задает этапы работы над историческими фактами: историографическая справка, анализ источника, логическое воспроизведение и графическое исполнение содержания, оценка фактов, явлений, процессов.

Главной особенностью содержания программы является перестройка традиционной логики содержания и традиционной дидактической структуры материала внутри учебных предметов и даже внутри блока родственных учебных предметов. Данная программа является основанием для мониторинга, показывает поэтапное усвоение курса. Каждая тема представляет концентрацию проблемы и ее эволюцию в историческом процессе, связывает темы, формирует сквозные понятия и умения.

Автор предлагает следующую модель планирования.

Введение. Россия и мир.

1. Формирование Российского государства: территория и население VII-XX вв.

2. Особенности формирования Российской государственности и общества XIV-XVIII.
3. Формирование крепостнической системы в России, ее характер и диалектика развития XIV-XIX вв.
4. Освободительный процесс в России. Формирование либеральной и демократической оппозиции XVIII-XIX вв.
5. Особенности модернизации России и альтернативы ее развития на рубеже XIX-XX вв.
6. Россия в 1914 -конце 1920-х гг. – кризис российской цивилизации.
7. Генезис и характерные черты административно-командной системы, 1917-1991 гг.
8. Политические и экономические реалии современной России.

Такая структура осмысления материала дает студентам целостное восприятие курса, формирует представление об основных особенностях Российской цивилизации в течение всего учебного времени, а не в рамках одной темы или нескольких параграфов и часов.

Беря во внимание нетрадиционный подход в планировании содержания и выбора методики, необходимо найти надежные средства выявления и оценки уровня подготовки студентов. Программа, учитывая профессиональную направленность колледжа и личностные особенности студентов, стремится большее внимание уделять творческим заданиям.

Различные практические, контрольные и творческие задания позволяют осуществить мониторинг – непрерывное, длительное наблюдение за учебным процессом, информирование педагога и студентов об успешной или неблагоприятной ситуации.

Цель преподавателя: дать оценку уровню осмысления студентом содержания курса, знаний исторических фактов и овладения учебными навыками, базовых общечеловеческих гражданских ценностей.

Цель ученика – самооценка своего уровня знаний, динамики своих результатов, соотнесение с прошлым уровнем, фиксация личных достижений, возможность ситуации успеха.

Цель мониторинга: соотнести оценку и самооценку уровня знаний.

Задачи - выбор критериев мониторинга, учет способностей студента, овладение им знанием исторических фактов, понимание тенденций исторического процесса, умение использовать знания для более глубокого осмысления мотиваций деятельности участников общественных процессов с точки зрения гуманистического, деятельностного и цивилизационного подходов, осознание общечеловеческих ценностей и права выбора и активного отношения к миру.

В качестве примера использования программы как средства мониторинга рассмотрим тему № 2.

Особенности формирования Российской государственности
и общества XIV-XVIII вв.

Место государства в русской истории. Историография вопроса. Геополитическая ситуация в XIV в. Политическая система и институты социального контроля. Эволюция верховной власти. Высшие органы власти и управления. Церковь. Боярская дума, приказная система. Земские соборы.

Общий характер государства в XV-XVI вв. Сословный строй. Поместная система. Политика Ивана IV Грозного.

Смута начала XVII в. Кризис государства. Восстановление сословно-представительной монархии в России.

Реформы Петра I. Формирование абсолютизма. Социальный конфликт общества, вызванный модернизацией, его сущность и проявления.

Просвещенный абсолютизм и его цели. Положение основных сословий Русского общества, противоречия между ними. Крестьянская война под руководством Е. Пугачева. Политика Екатерины II. Отчуждение общества от политической власти. Предпосылки освободительного движения в России.

Данная тема формирует следующие сквозные понятия и умения:

- самодержавный характер власти Российского государства,
- умение анализировать эпоху с позиций теории модернизации,
- служилый характер государства, умение выделять основные признаки государственного феодализма,
- знать этапы эволюции форм власти от сословно-представительной монархии к абсолютизму,
- знать политические взгляды государственных деятелей России, характеризовать позитивные итоги их деятельности как результат модернизации,
- осознавать ведущую роль государства в достижении независимости и возможности развития общества,
- характеризовать структуру общества как сословную,
- знать этапы крепостничества, осознавать целесообразность крепостничества на ранних этапах становления государства и его безнравственную сущность в XVIII – XIX вв.
- знать и характеризовать наиболее значительные социальные движения в России на всех этапах ее истории.

В качестве учебных и контрольных заданий предлагаю студентам осуществить следующее.

1. Начертить схему власти в XV и XVI вв., сравнить, выделить общее и отметить изменения, сделать выводы о формировании структуры власти и уровне централизации.

2. Выполнить домашнюю контрольную работу: Альтернативы политического развития государства в XVI веке. Студентам предлагается план, который включает историографию вопроса, анализ реформ Избранной рады,

характеристика опричнины, итоги правления Ивана Грозного, предлагается список литературы.

3. Практическая работа: Влияние монголо-татарского ига на характер власти в России. Студентам предлагаются фрагменты трудов известных историков и вопросы к обозначенной проблеме, им необходимо высказать собственное мнение о факторах, повлиявших на характер власти в России.

4. Творческим заданием является – придумать и изобразить символы России (опираясь на органы чувств человека):

- зрение – нарисовать символ России, форму, живой и неживой символ, цвет России,

- слух – какое музыкальное произведение, автор наилучшим образом подчеркивает дух русского народа,

- какой герой литературных произведений, автор, какой жанр литературы лучше всего отражает судьбу России и ее место в мировой истории,

- запах, – какой запах может быть символом России, какой цветок или дерево.

- какое произведение изобразительного искусства (живопись, скульптура), автор может быть символом России,

- нарисовать символ России, в мужском или женском облике.

Подобные задания очень нравятся студентам музыкального и хореографического отделений, они развивают их творческие способности, позволяют раскрыть индивидуальность студента, формируют духовные ценности, интегрируют содержание общих гуманитарных дисциплин. Задание позволяет оценить общекультурный уровень студентов.

5. Творческая работа: сравнительная характеристика политических взглядов Иван IV Грозного и Андрея Курбского на основе анализа их переписки. Эта работа занимает немного времени, ее можно провести в ходе занятия, результат – развитие самостоятельного анализа источника и умения делать выводы.

6. Творческая работа по моделированию политической ситуации в России, об альтернативах и утраченных возможностях выбора Россией на основе характеристики личностей избранных царей Бориса Годунова, Лжедмитрия I, Василия Шуйского. Задание развивает воображение, заставляет искать и видеть точки бифуркации в развитии социума.

7. Контрольный диктант по основным понятиям и терминам исторической эпохи.

Исходя из предложенной структуры изучения истории, используемых приемов и методов оценки и контроля можно прогнозировать высокий уровень знаний и умений.

Критериями оценки результата совместной работы преподавателя и студента могут быть следующие требования:

- представление об основных этапах истории России, изложение материала в хронологическом порядке.

- умение характеризовать пути формирования Российского государства и условия превращения его в империю. Объяснять причины расширения исторического пространства России.
- выделять проблему исторической эпохи и интегрировать подход к ее решению, давать характеристику эпохи.
- знать тенденции социальных процессов в России и описывать структуру общества на различных этапах его развития.
- понимать особенности формирования Российской государственности,
- знать формы правления и представлять эволюцию политической власти в России.
- знать и уметь характеризовать взгляды политических и государственных деятелей России.
- представлять основные экономические процессы в динамике их развития на различных этапах гражданской истории, выделять суть и своеобразие экономических отношений в России.
- знать и уметь характеризовать наиболее значительные общественные движения в России на всех этапах ее истории.
- уметь использовать различные методы исторического познания
- уметь работать с источниками, научной литературой, знать и уметь критически оценить исторические концепции.
- иметь собственное аргументированное мнение.

Для успешной работы необходимо следующее учебно-методическое обеспечение:

- фрагменты текстов из первоисточников, труды историков
- учебные исторические видеофильмы.
- справочная литература: словари, энциклопедии.
- карты исторические, репродукции картин, схемы и таблицы по истории.
- список литературы для семинаров
- методические рекомендации для студентов: темы и планы семинаров, рефератов и сообщений, правила работы с первоисточником, научной статьей, требования к оформлению справочного аппарата реферата.

Проблемой реализации данной модели мониторинга является поиск критериев ценностно-ориентировочной составляющей образованности и личностного развития студента на занятиях истории.

Предложенная модель планирования курса истории позволяет считать программу «История Отечества» повышенного уровня для студентов СОМЭПК основанием мониторинга, а мониторинг как средство управления развитием студента.

Черепанова Е.В.
(Лесной)

Воспитание толерантности в процессе исторического образования – путь к миру и личности

«Жизнь в условиях многообразия является одним из источников серьезных проблем для обществ, в которых подрастают наши дети. В мире, где взаимопроникновение различных культур принимает все большие масштабы, обучение ценностям и навыкам «жизни сообща» стало первоочередной задачей воспитания.»

Фредерико Майор

В современном мире невозможным становится замкнутое существование народа, нации, государства. Развивающемуся открытому обществу нужны современно образованные, нравственные, предприимчивые люди, умеющие самостоятельно принимать ответственные решения в ситуациях выбора и прогнозировать их возможные последствия, способные к сотрудничеству в условиях многообразного мира. В связи с этим особую значимость приобретает историческое образование. С точки зрения Совета Европы, серьезно занимающегося вопросами преподавания истории с момента своего создания, «исторические знания подготавливают молодежь к самостоятельной жизни в полном противоречий современном мире, создают благоприятные условия для установления взаимопонимания между людьми, представляющими различные культурные, этнические, лингвистические и религиозные традиции, помогают человеку осознать себя не только представителем определенной страны и региона, но и гражданином Европы и мира» (1, 7) Достижение этого результата становится возможным, поскольку в основе школьного исторического образования лежат ценности мира, прав человека и, самое главное, толерантности. Существуют два подхода к развитию толерантности. В рамках первого подхода толерантность выступает в качестве противоядия интолерантности, или нетерпимости, где на людей и общество в целом налагается ответственность за негативные, агрессивные или враждебные проявления. Она закреплена в международных стандартах прав человека в виде конкретных формулировок, касающихся взаимоотношений человека и государства.

Второй подход заключается в создании условий, необходимых для осуществления прав человека и утверждения демократии. В процессе воспитания это означает создание атмосферы открытости, предполагающей уме-

ние видеть и принимать культурные различия, признание многообразия, развитие способности распознавать несправедливость и предпринимать шаги по ее преодолению, возможность конструктивного разрешения разногласий. В процессе исторического образования эти два подхода находятся в отношении взаимного дополнения в определении целей, содержания и методов обучения.

Каждый курс школьного исторического образования наполнен обширным материалом, необходимым для формирования толерантного сознания. Несмотря на то, что значительное место в них отведено изучению войн, социальных катаклизмов и других явлений, дающих учащимся, прежде всего, представление о возможности силового решения возникающих проблем, опыт работы в этом направлении показывает, что одна из задач учителя — проводить из урока в урок идеи терпимости, устойчивости, компромисса. Отдельный урок по толерантности, как бы блестяще он не был проведен, не сможет сформировать толерантного сознания.

Формирование толерантности возможно уже в курсе истории древнего мира. Материал курса дает благодатную возможность для формирования представления у учащихся устойчивой связи: терпимость ведет к устойчивости. Это положение раскрывается при изучении великих империй древности. Рассматривая причины гибели Ассирии, Вавилонского царства, Персидской державы, необходимо особое внимание уделить тому, что народы были объединены в эти империи насильно, завоеватели проявляли нетерпимость к обычаям и культуре покоренных народов. Это привело к внутренней неустойчивости этих государств и, в конечном итоге, способствовало их гибели при появлении внешней опасности. В курсе истории средних веков ярко раскрывается сущность противостояния толерантности и нетерпимости на примере взаимодействия светской власти и деятельности католической церкви.

Обширный материал для становления толерантного сознания представлен в курсе отечественной истории. В каждом столетии – общественные противоречия, приводящие к различным конфликтам, социальному противостоянию. Забота учителя состоит не в их искусственном сглаживании, а в детальном анализе причин исторических событий, возможных способов разрешения и предупреждения различных социальных потрясений. Важно подвести учащихся к осознанию того, что диалог, согласование интересов – это основа социальной жизни и там, где он заменяется неприятием другого, усиливается напряжение, перерастающее в раскол, чреватый взрывом. Так борьба против Реформации ввергла историю в религиозные войны, а самодержавие в России привело к революции и гражданской войне.

Рассматривая конкретные проявления толерантности в историческом процессе, учащиеся поднимаются до философского понимания толерантности как человеческой добродетели, терпимости к культурным различиям, искусству жить среди разных людей и идей, способности иметь права и свободы, при этом не нарушая прав и свобод других людей. В то же время в процессе познания истории учащиеся приходят к осознанию того, что то-

лерантность – не уступка, снисхождение или потворство, а активная жизненная позиция на основе признания иного. Однако, опыт показывает, что необходимы методы систематического и рационального обучения, которые бы способствовали улучшению взаимопонимания, укреплению терпимости в отношениях, как между отдельными людьми, так и между этническими, социальными, культурными, религиозными и языковыми группами. Очевидно, что эти проблемы невозможно решить разовыми акциями и мероприятиями, курсами теоретических знаний. Необходимо использование образовательных технологий, которые позволят каждому ученику почувствовать и пережить опыт межличностного взаимодействия.

Умение понимать и принимать различия, понимать мотивы поступков и ценности другого человека напрямую зависят от способности человека понимать и принимать, прежде всего, себя самого, умения общаться, строить искренние и продуктивные отношения не только с родными, близкими, но и незнакомыми, непохожими, непонятными людьми.

Учителю истории необходимо выйти за рамки только фронтального, репродуктивного метода и использовать различные приемы, основанные на критическом анализе обучения, вовлекать в дискуссии, поощрять, задавать вопросы.

К продуктивным педагогическим приемам можно отнести и совместную групповую работу, дебаты, моделирование, ролевые игры, индивидуальные и групповые проекты, которые повышают интерес к предмету, обеспечивают более глубокое усвоение содержания предмета, выработку коммуникативных навыков. Востребованными становятся методы обучения, более ориентированные на сотрудничество. «Развитие умения высказывать и аргументировать свою точку зрения способствует не только формированию личной позиции, но в определенной мере способствует корректировке системы личных ценностей» (2, 22)

Применение интерактивных личностно-ориентированных техник и приемов способствуют развитию у учеников умения понимать и принимать себя, строить искренние и эффективные взаимоотношения с другими, жить в обществе, сохраняя свою индивидуальность и свободу выбора.

Таким образом, содержание исторического образования, приводящее учащегося к философскому пониманию толерантности, педагогические технологии – к уровню ценностных межсубъектных отношений, выступают условиями достижения общественных и личностно созидательных целей. Воспитание толерантности на системной основе в процессе определения содержания и методов обучения истории способно заложить фундамент человеческого сообщества, которое будет жить в условиях «культуры свободы и всеобщего уважения». Обобщая сказанное можно заключить, что толерантно ориентированное историческое образование обладает смыслообразующим потенциалом, философско-дидактическим смыслом, в нем актуализируется и выражается специфика понимания мира и себя в этом мире.

-
1. The Council of Europe and School History. Report by Ann Low-Beer/ Strasbourg, 1997
 2. Андрияшина Л.М., Гузненко З.И., Корнилов Г.Е., Надеева Е.П., Огоновская И.С. Реформирование исторического образования в Уральском регионе: «европейское измерение»// Региональные модели исторического общего и профессионального образования: Сб. науч. ст./ Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2004.

Шаламов В.В.
(Нижний Тагил)

Психолого-педагогические исследования проблемы компетентности

Новые цели образования, провозглашенные в Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года, ставят перед школой всех ступеней новые задачи, а именно: разработать и внедрить в учебный процесс технологии обучения, ориентированные на новые стандарты, т.е. технологии, направленные на переход от формально-знаниевой к личностно-деятельностной (компетентностной) парадигме.

В современной педагогической науке и практике категорией «компетентность» стали оперировать лишь в конце 90-х годов XX века. Этим можно объяснить различия в толковании этого понятия в научно-педагогической литературе и диссертационных исследованиях, где оно употребляется для отражения достаточно высокого уровня квалификации и профессионализма специалиста.

Исследование сущности и структуры понятия «компетентность» обнаруживает достаточно широкий спектр его толкований. В словарях, являющихся особым жанром литературы, даются, как правило, краткие определения термина:

- *Компетентность* – владение знаниями и умениями, позволяющими высказывать профессионально грамотные суждения, оценки, мнения (1).
- *Компетентность* – обладание знаниями, позволяющими судить о чем-либо (2).

В этих определениях общим существенным признаком является владение, обладание знаниями, что в свою очередь дает возможность высказывать грамотные суждения.

В научных работах дается развернутое толкование термина. Например, Э.Ф. Зеер рассматривает *компетентность* как глубокое, доскональное знание существа выполняемой работы, способов и средств достижения намеченных целей, а также наличие соответствующих умений и навыков. По его мнению, компетентность выражается в способности правильно оценивать сложившуюся ситуацию и принимать в связи с этим нужное решение,

позволяющее достигнуть значимого результата. Компетентность предполагает не столько наличие у специалиста значительного объема знаний и опыта, сколько умение актуализировать накопленные знания и умения в нужный момент и использовать их в процессе реализации своих профессиональных функций (3).

Свой подход к трактовке понятия компетентность предлагает в одной из работ М.А. Чошанов. Компетентность, как он считает, одним словом выражает значение традиционной триады «знания, умения и навыки» и служит связующим звеном между ее компонентами. Компетентность, по мнению автора, в широком смысле может быть определена как углубленное знание предмета или освоенное умение (4).

В отечественной психологии можно выделить ряд подходов, рассматривающих проблему компетентности: социально-психологический, психолого-педагогический, общепсихологический.

С точки зрения *общепсихологического* подхода компетентность как интегративное психическое образование рассматривается в работе Н.В. Яковлевой и Л.П. Урванцева (5). Авторы считают компетентность психическим новообразованием, возникающим в ходе освоения деятельности.

Подход, рассматривающий проблему компетентности в педагогической деятельности, можно обозначить как *психолого-педагогический*. Компетентность трактуется в нем как компонент педагогического мастерства, а содержание ее включает в себя способность устанавливать правильные взаимоотношения с детьми и перестраивать их в соответствии с развитием учащихся и их требованиями к учителю. С психолого-педагогических позиций компетентность рассматривается как совокупность профессиональных, личностных качеств, обеспечивающих эффективную реализацию компетенции. В противном случае компетенции останутся нереализованными и их можно отнести к категории потенциальных (6).

Социально-психологическая компетентность - это способность к конструктивному использованию знаний, умений, навыков, необходимых для взаимодействия с людьми в контексте профессиональной деятельности (7). Социально-психологическая компетентность личности представляет собой специальные знания об обществе, политике, экономике, конкретных общностях, стиле общения, культуре и т.п. она позволяет личности ориентироваться в любой социальной ситуации, принимать верные решения и достигать поставленные цели. Социально-психологическая компетентность – явление многомерное. Она складывается из коммуникативной, когнитивной компетентности и знаний в области взаимодействия, поведения.

Компетентностный подход подразумевает формирование у учащихся ключевых компетентностей. *Ключевая компетентность* - готовность учащихся использовать усвоенные знания, умения и способы деятельности в реальной жизни для решения практических задач (8).

Э.Ф. Зеер, рассматривая ключевые компетентности, выделяет в них следующие классификационные признаки:

- ключевые компетентности многофункциональны. Компетентности относятся к ключевым, если овладение ими позволяет решать различные проблемы в повседневной, профессиональной или социальной жизни. Ими необходимо овладеть для достижения важных целей и решения сложных задач в различных ситуациях;

- ключевые компетентности надпредметны и междисциплинарны, они применимы в различных ситуациях, не только в школе, но и на работе, в семье, в политической сфере и др.;

- ключевые компетентности требуют значительного интеллектуального развития: абстрактного мышления, саморефлексии, определения своей собственной позиции, самооценки, критического мышления и др.;

- ключевые компетентности многомерны, то есть они включают различные умственные процессы и интеллектуальные умения (аналитические, коммуникативные и др.), «ноу-хау», а также здравый смысл (9).

Исходя из выше сказанного, можно утверждать, что компетентность как свойство индивида существует в разных формах: в качестве степени умелости, способа личностной самореализации (привычка, способ жизнедеятельности, увлечения), некоего итога саморазвития индивида или формы проявления способности и др.

Природа компетентности такова, что она, будучи продуктом обучения, не прямо вытекает из него, а является, скорее, следствием саморазвития индивида, его не столько технологического, сколько личностного роста, следствием самоорганизации и обобщения деятельностного и личностного опыта.

Компетентность – это способ существования знаний, умений, образованности, способствующей личностной самореализации, нахождению учащимся своего места в мире, вследствие чего образование предстает, как высокомотивированное и в подлинном смысле личностно ориентированное, обеспечивающее максимальную востребованность личностного потенциала, признание личности окружающими и осознание ею самой собственной значимости.

1. Безрукова В.С. Словарь нового педагогического мышления. Екатеринбург, 1997. С. 46.
2. Современный словарь иностранных слов. М., 1992. С. 252.
3. Зеер Э.Ф. Личностно ориентированное профессиональное образование. Екатеринбург, 1998. С.43.
4. Чошанов М.А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения: Методическое пособие. М., 1999. С. 94.
5. Яковлева Н.В., Урванцев Л.П. Формирование психологической компетентности врача в процессе обучения в медицинском вузе // Психологический журнал. 1995. № 4. С. 102.

6. Нестеров В.В., Белкин А.С. Педагогическая компетентность. Учеб. пособие. Екатеринбург, 2003. С. 39.
7. Софронова О.В. Социально-психологическая компетентность работников таможенной службы: Дисс. ... канд. психол. наук. СПб., 1998. С.174.
8. Материалы городского семинара на тему: «Формирование ключевых компетентностей лицейстов в урочной и внеурочной деятельности. Нижний Тагил, 2003. С. 5.
9. Зеер Э.Ф. Психолого-дидактические конструкты качества профессионального образования // Образование и наука. 2002. № 2. С. 34.

**Шиндина Т.А.
(Екатеринбург)**

Развитие способностей учащихся на уроках истории в современной школе

С начала 90-х гг. XX века Россия вступила в новую полосу исторического развития, что определило изменения и в структуре образования. На систему образования ложится задача формирования личности, способной успешно и нестандартно действовать в постоянно изменяющихся условиях. Формирование личности происходит через всестороннее развитие способностей ребенка, его индивидуально-психологических особенностей, от которых зависит возможность осуществления и степень успешности какой-либо деятельности (1).

На протяжении длительного времени продолжались дискуссии о целях и задачах, основных принципах и характере образования. В нормативных документах декларируется гуманистический характер образования, приоритет общечеловеческих ценностей, жизни и здоровья человека, свободного развития личности (2). В соответствии с этими положениями общеобразовательные программы должны быть направлены на решение задач формирования общей культуры личности, адаптации личности к жизни в обществе (3). Содержание образования должно быть ориентировано на обеспечение самоопределения личности, создание условий для ее самореализации (4). В марте 2004 г. были приняты Государственные стандарты школьного образования (далее ГОСТ), в федеральном компоненте которых также заявлено о необходимости всестороннего развития личности обучающегося (5). Но не прописаны те свойства личности, способности ребенка, применительно к каждому конкретному возрасту, которые должны формировать и развивать учителя общеобразовательной школы. В ГОСТе зафиксировано, что содержание образования должно соответствовать возрастным закономерностям развития учащихся, их особенностям и возможностям на каждой ступени образования (6). Тем не менее, конкретно не указывается, что понимается под свободным развитием личности, личностной ориентацией содер-

жания образования. Основной упор делается на развитие общеучебных умений, навыков и способов деятельности (7). Программы, вслед за ГОСТом, лишь "отражают" цели обучения истории (8). Таким образом, процесс обучения оказывается явно запутанным в целый клубок противоречий, связанных с несоответствием нормативных документов разного уровня.

Сами педагоги-практики (например, Воронова С.В., Ищук Г.Н., Среднева С.П., Степанова Т.В. и др.) признают важность для современной школы развития личности ребенка, без которого не может из школы выйти действительно всесторонне развитый молодой человек, подготовленный к меняющимся реалиям сегодняшнего дня (9). Развитие личностных качеств наиболее перспективно видится на уроках истории. Богатый исторический материал является благодатной почвой для развития и способностей учащихся.

В современной ситуации, на страницах периодических изданий, учителя имеют возможность обсуждать проблемы в обучении и предлагать возможные пути их решения. Среди работ, посвященных развитию способностей учащихся в школе, можно условно выделить несколько групп публикаций:

К первой относятся научно-методические разработки и рекомендации по развитию способностей учащихся на уроках гуманитарного цикла (см. работы Ашевской Л.А., Умбрашко К.Б., Широтова В.В. и др.) (10).

Ко второй – методические рекомендации, посвященные развитию способностей учащихся на предметах естественнонаучного цикла (см. работы Дориченко В.Н., Левочкиной И.А., Меерович М., Шатовой Е.Г. и др.) (11).

К третьей – рекомендации по развитию способностей дошкольников и младших школьников (см. работы Квасниковой Т.Ю., Никитиной А.В. и др.) (12).

К четвертой – специальные психолого-педагогические публикации о природе способностей и необходимости их всемерного развития в современной школе (см. работы Зинченко В.П., Станкина М.И., Федотчева А.И. и др.) (13).

Так, о развитии способностей в средней школе задумываются многие, но при отсутствии методической помощи учителя зачастую действуют на свой страх и риск. Одним из путей преодоления сложившихся противоречий педагоги видят в применении на уроках новых методов работы, таких как:

- метод проблемных задач – Иванова О.В. предлагает методику поэтапной разработки проблемных заданий на уроках истории; (14).
- метод групповой работы – Дроздовская И.С. рассматривает развитие творческих способностей в процессе групповой работы, отмечая, что данный прием может использоваться на уроках в старших классах, очень интересным в плане развития творческих способностей видится метод синквея; (15).
- метод самостоятельной исследовательской деятельности учащихся – Савенков А., Олесина П.Е., Баранов П.А. и др. считают, что развитие личности ученика происходит на уроках путем са-

мостоятельной деятельности, носящей исследовательский характер; (16).

- метод ТРИЗ (Теория решения изобретательских задач) – основывается на том, что творческие способности можно и нужно тренировать, подобно навыкам чтения, письма, "катания на велосипеде"; этот метод достаточно широко применяется в школе в преподавании математики, русского языка, но данных об использовании его в обучении истории нет (см. работы Меевича М., Шрагиной Л.); (17).
- Симонов В. предлагает систему специальных задач, в ходе решения которых актуализируются личностные гуманитарные качества учащихся; его метод использовался на уроках географо-биологического цикла, экологии; (18).
- на основе анализа результатов ЕГЭ Белюшина Т.А. вводит развивающие комплексные задания, хотя, по сути, этими заданиями определяется объем знаний учащихся старших классов – констатируется объем памяти. (19).

Анализ периодических изданий показал, что учителя осознанно ставят вопросы о развитии способностей учащихся в рамках общеобразовательной школы, в соответствии с ФЗ РФ "Об образовании". Достаточно широко освещены вопросы, посвященные природе способностей учащихся; рассматривается память, внимание, мышление, воображение. Отдельное внимание посвящено развитию творческих способностей учащихся. Следует отметить, что особый интерес к развитию способностей учащихся уделено методистами начального и дошкольного обучения.

Развитие способностей на уроках истории, на наш взгляд, не получило широкого освещения в периодических изданиях, научно-методической литературе. Рассматриваются приемы развития способностей в преподавании школьных предметов, в том числе и истории, но не предлагается неких специальных методов для развития способностей в общеобразовательной школе. Вслед за Лисковой Т.Е. повторим, что "урок – это место, где совершенствуется интеллектуальный поиск, в котором есть место сомнению и анализу личного опыта" (20)., а, следовательно, на уроке создается ситуация, содействующая развитию способностей учащихся.

1. Фридман Л.М. Изучение личности учащихся и ученических коллективов: Кн. для учителя / Л.М. Фридман, Т.Р. Пушкина, И.Я. Каплунович. М., 1988. С. 84.
2. Федеральный Закон РФ от 10 июля 1992 г. N 3266-1 "Об образовании" // Ведомости Съезда народных депутатов Российской Федерации и Верховного Совета Российской Федерации от 30 июля 1992 г. № 30. С. 1797. – ст. 2, п. 1.
3. Там же, ст. 9, п. 2.
4. Там же, ст. 14, п. 1.

5. Приказ Министерства Образования РФ от 5 марта 2004 г. № 1089 "Об утверждении федерального компонента государственных образовательных стандартов начального общего, основного общего и среднего (полного) общего образования", ст. 3.1 // Справочная правовая система "Гарант".
6. Там же, ст. 2.
7. Там же, раздел Основное общее образование, ст. 2.
8. История: Всеобщая история. 5-9 кл.; История государства и народов России с древнейших времен до наших дней. 6-9 кл.; Обществознание. 8-9 кл.: Программы для общеобразоват. шк., гимназий, лицеев. – 2-е изд., стереотип. М., 2000. С. 6; История: Всеобщая история. 5-11 кл.; История государства и народов России с древнейших времен до наших дней. 6-11 кл.: Программы для общеобразоват. шк. М., 2004. С. 5; Оценка качества подготовки выпускников основной школы по истории / Сост. Л.Н. Алексашкина. М., 2000. С. 14.
9. Среднева С.П. Приоритет свободного развития личности как основной принцип образования // Образование в современной школе. 2002. № 6. С. 15-18; Ищук Г.Н., Степанова Т.В., Воронова С.В. Общеобразовательная школа как основа для формирования личности // Образование в современной школе. 2002. № 7. С.6-11.
10. Умбрашко К.Б. Развитие творческого мышления на уроках истории // Преподавание истории в школе. 1996. № 2. С. 29-34; Иванова О.В. Проблемное обучение в курсе истории // Преподавание истории в школе. 1999. № 8. С. 16-21; Кучерук И.В. Образные задания на уроках истории // Преподавание истории и обществознания в школе. 2001. № 4. С. 43-47; Дроздовская И.С. Развитие творческих способностей и личности учащихся // Преподавание истории в школе. 2001. № 6. С. 34-37; Ашевская Л.А. Развитие творческих способностей и личности учащихся // Русский язык в школе. 2001. № 6. С. 21-25; Широков В.В. Организация и работа с текстом художественного произведения и развитие творческих способностей учащихся на уроках литературы // Магистр. 1999. № 4. С.50-56; Любская Л.Т. Активизация мыслительной деятельности учащихся на уроках экономики // Образование в современной школе. 2004. № 10. С. 15-20; и др.
11. Шатова Е.Г. Соотношение и последовательность различных видов упражнений при формировании обобщенных знаний // Образование в современной школе. 2001. № 7. С. 27-40; Дориченко В.Н. От каждого – по способностям! // Открытая школа. 1997. № 1. С. 22-26; Меерович М., Шрагина Л. Управляемое воображение // Народное образование. 2000. № 9. С. 141-152; Левочкина И.А., Гусева Е.П. Индивидуально-типологические особенности как фактор обучаемости математических классов // Журнал практической психологии. 2000. № 4. С. 8-16; и др.
12. Квасникова Т.Ю. Развитие познавательных процессов у детей через сюжетно-ролевые игры // Начальная школа: плюс до и после. 2001. № 2. С. 52-56; Никитина А.В. Развитие творческих способностей учащихся // Начальная школа. 2001. № 10. С. 34-37; Виноградова Н.Ф. Личностно-ориентированное обучение в начальной школе // Стандарты и мониторинг в образовании. 2001. № 5. С. 27-29; Дьяченко О. Как развить способности у детей дошкольного возраста // Обруч: Образование, Ребенок, Ученик. 1995. № 3. С. 10-14.
13. Станкин М.И. Воображение и его роль в учебном процессе // Открытая школа. 1997. № 1. С.38-45; Зинченко В.П. Учить мыслить! // Стандарты и мониторинг в образовании. 2001. № 5. С. 15-26; Селевко Г.К. Технология саморазвития личности школьника // Образование в современной школе. 2002. № 2. С. 39-46; Федот-

- чев А.И. Роль кратковременной памяти в ретроспективном анализе произвольно воспринятой информации // Вопросы психологии. 1985. № 2. С. 151-154; Веселова В.В. Как задавать "правильные вопросы"? // Магистр. 1991. № 11. С. 33-37; Легостаева О.В. О взаимосвязи языка и мышления // Философия науки. 1990. № 2. С. 37-40; Пряехо А.А. Алгоритм развития познавательных способностей учащихся // Педагогика. 2002. № 3. С. 8-15; Карпова Е. Развитие интеллектуальных способностей учащихся // Воспитание школьников. 2000. № 8. С. 40-41; Бакулин И.И. Психологические подходы в понимании сущности способности // Журнал практической психологии. 2002. № 3. С. 2-11; и др.
14. Иванова О.В. Проблемное обучение в курсе истории // Преподавание истории в школе. 1999. № 8. С. 16-21.
 15. Дроздовская И.С. Развитие творческих способностей и личности учащихся // Преподавание истории в школе. 2001. № 6. С. 34-37.
 16. Савенков А. Исследования детей как средство обучения // Обруч: Образование, Ребенок, Ученик. 1998. № 3. С. 27; Олесина Е.П., Субботина Ю.В., Лозовенко Л.И. Ученик на уроке обществознания: опыт творческой деятельности // Обществознание в школе. 1997. № 4. С. 39-44; Баранов П.А. Основные измерители уровня обществоведческой подготовки учащихся // Обществознание в школе. 1998. № 2. С. 22-26.
 17. Меерович М., Шрагина Л. Широкие возможности ТРИЗ // Народное образование. 1997. № 9. С. 49-51; Меерович М., Шрагина Л. Управляемое воображение // Народное образование. 2000. № 9. С. 141-152.
 18. Симонов В. Задача как личностно-развивающая ситуация // Народное образование. 1997. № 9. С. 62-64.
 19. Белошина Т.А. Использование развивающих комплексных заданий // Преподавание истории в школе. 2004. № 9. С. 52-54.
 20. Лискова Т.Е. Теоретические основы конструирования профессионально направленных познавательных заданий по обществознанию // Обществознание в школе. 1999. № 4. С. 56-60.

Побережников И.В.
(Екатеринбург)

**Теоретико-методологические проблемы
модернизационного подхода**

В современном отечественном обществоведении наибольшей популярностью пользуются три социологические макротеории: формационная, цивилизационная и модернизационная. Активное освоение последней началось относительно недавно, лишь в постсоветской России. При этом интерес к модернизационной парадигме во многом объясняется надеждами на ее познавательную эффективность при изучении той коренной политической, экономической и социокультурной трансформации, которая началась в стране с конца 1980-х гг.

Модернизационная парадигма была сформулирована в середине XX в. В 1950 — начале 1960-х гг. различные аналитические течения и теоретические традиции объединились в единую междисциплинарную компаративную перспективу (теория, или точнее теории, модернизации). В дальнейшем, на протяжении второй половины XX века, в рамках модернизационной перспективы был накоплен значительный теоретико-методологический и эмпирический опыт изучения различных аспектов, в том числе исторических, перехода от традиционного к современному, индустриальному обществу. Сторонники модернизационного подхода рассматривает процесс модернизации как сложную, многомерную трансформацию, которая охватывает различные уровни общества от экономики и политики до культуры. Проявлениями модернизации принято считать становление капиталистической экономики, индустриализацию, урбанизацию, демократизацию, секуляризацию и т.д. К числу важных проблем модернизационного подхода следует отнести вопросы, касающиеся идентификации хронологических рамок и внутренних рубежей модерна, источников, факторов и механизмов модернизации.

Традиционное общество. Проблема предмодернити

Серьезной проблемой в рамках модернизационного анализа является определение начальной границы модернизации, выявление предпосылок модернизации в предшествующих социальных состояниях. Очевидно, что эпоха модерна не отделяется четко от пред-modernity. Предпосылки модернизации обнаруживаются в глубинах истории, в частности, в классической греческой и римской античности, в раннем христианстве, в итальянском и северном Возрождении с их растущей денежной экономикой, товарным оборотом, дифференциацией социальных сфер, все более и более расширяющимся индивидуализмом и зарождением абстрактного мышления.

Домодерную эпоху не следует рассматривать как статическую. Дело в том, что модернизация не являлась первым или единственным динамическим процессом в истории человечества. Эпоха modernity — лишь одна из эпох, в рамках которой изменения получили заметное ускорение.

В связи с этим особую актуальность приобретает дифференцированный анализ предмодерных обществ. Хорошо известно, что сторонники классических модернизационных теорий не уделяли значительного внимания разнообразию предмодерных обществ, которые обычно трактовались как традиционные. Между тем, возможности и перспективы модернизации существенно зависят от состояния предпосылок, накопленных в домодерный период, от потенциала традиционных обществ. При этом важным критерием модернизации является наличие/отсутствие в домодерных обществах культурных ценностей и социальных институтов, способных отвечать на вызовы современности, адаптироваться к функциональным потребностям «модернити».

В этой связи представляет интерес попытка типологии домодерных обществ, предпринятая Гидеоном Шобергом (1). Автор предлагает выделять два типа традиционных обществ — «народное» и «феодалное». Идеал-

типическая модель «народного общества» (folk society) была предложена Р. Редфилдом применительно к небольшим, изолированным, бесписьменным и гомогенным обществам, характеризующимся сильным духом солидарности. Для эффективного функционирования «народных обществ» чрезвычайно важны первичные групповые связи, особенно родственные. Данные общества характеризуются минимальным разделением труда и отсутствием классовой стратификации. Ценностная ориентация имеет священную природу, а действия членов общества имеют тенденцию к строгому соответствию коллективистским нормам.

Модель «народного общества» в наибольшей степени отвечает образу жизни так называемых «примитивных» обществ. В то же время, как справедливо отмечает Г. Шоберг, данная модель теряет свою эффективность, когда ее начинают применять при изучении более сложных обществ Азии, Европы или Латинской Америки, — обществ «письменных», «крестьянских».

Г. Шоберг пытается сконструировать теоретическую модель традиционного общества, как раз соответствующую этим более продвинутым обществам. Автор идентифицирует более сложное традиционное общество как «феодалное» (при этом он подчеркивает социологическую природу предлагаемого концепта, отличающегося от более узкого понятия феодализма, которое разделяют историки-медиевисты, обычно связывающие данное понятие с системой сеньориально-вассальных отношений, существовавшей в чистом виде лишь в средневековой Западной Европе). По мнению Шоберга, феодальное и народное общества обладают сходными чертами — статичностью, священным характером ценностных ориентаций.

В то же время феодальное общество, в отличие от народного, характеризуется гораздо большей гетерогенностью и сложностью. Ему присущи четкая классовая или кастовая стратификация и наличие сложных государственных, образовательных и экономических институтов, требующих широкого разделения труда. Кроме того, феодальное общество имеет существенно большую демографическую и территориальную основу.

Г. Шоберг характеризует феодальное общество как преимущественно крестьянское. Крестьяне проживают в небольших поселениях и получают средства к существованию прежде всего за счет интенсивной обработки земли при помощи примитивной техники. Деревни формируют опорную сеть феодальной системы. В то же время, как подчеркивает Г. Шоберг, крестьянские селения не изолированы друг от друга.

В отличие от членов народных обществ, крестьяне производят достаточный избыток продуктов для обеспечения ограниченного числа концентраций населения, представляющих собой фокусы феодального общества. Это города, возникающие как политические, религиозные и торговые центры, социальную роль которых Шоберг оценивает весьма высоко. Жизнь в феодальном городе отличается от деревенской жизни. Кроме того, феодальные города связаны друг с другом. При этом, конечно, уровень коммуника-

ций в феодальном обществе еще существенно уступает уровню коммуникаций индустриального общества.

В феодальных городах проживают представители элиты, в частности, чиновники, священнослужители, ученые, знать, землевладельцы, представители воинских сословий. При этом уникальное культурно-историческое развитие конкретного социума определяет состав элит, который варьируется не только между обществами, но и подвергается со временем изменениям в рамках одного общества. В феодальном обществе получает развитие более сложное, по сравнению с народным, промышленное производство — ремесло.

Рассматривая процессы индустриализации и урбанизации в феодальных обществах, Г. Шоберг обращает внимание на сопротивление феодальных структур как в Азии, так и в Европе. Особенностью модернизации феодальных обществ автор считает наложение индустриально-урбанистической структуры на существующую феодальную, которая может до некоторой степени сохраняться. В связи с этим возможны бифуркации в пределах обществ, хотя и в различной форме и с весьма различными эффектами. Эмпирическое подтверждение указанной возможности Г. Шоберг обнаруживает в таких странах как Франция и Италия, где крестьянские анклавные увековечивали феодальную организацию. Ситуация усложнялась присущей феодальным обществам перенаселенностью, соединенной с сопротивлением элит, не желавших изменений. Следствием подобных обстоятельств становилось существование двух обществ, «множественной» (многоукладной) экономики и дуалистической социальной структуры. Очень важен вывод Шоберга о том, что модернизация ведет, скорее, к модификации, а не к разрушению феодальных обществ (в этом плане судьба народного общества, напротив, исчезающего в процессе модернизации, представляет противоположность судьбе феодального общества). При этом автор не отрицает, что, вне зависимости от конечного результата, наложение индустриально-городского общества на уже разработанную социальную организацию феодального общества будет сопровождаться дезорганизацией, серьезными напряжениями и конфликтом.

Дифференцированный подход, предложенный Г. Шобергом, для анализа традиционных обществ, более плодотворен по сравнению с органическими концепциями традиционности. Тем не менее, он может быть развит с целью конструирования более диверсифицированных субмоделей традиционного общества, применимых к различным регионально-локальным, этносоциальным, профессиональным сообществам эпохи становления современного общества. При этом необходимо учитывать неравномерность развития социальных страт, возникновение сети сложных взаимоотношений между ними с очевидными обоюдными влияниями, модифицирующими характеристики взаимодействующих социальных групп.

Социокультурный фактор модернизации

Культура выполняет важнейшие социальные функции, в частности, такие как обеспечение непрерывности, преемственности, эстафетности в общественном развитии; создание условий для социальной интеграции; формирование мотивационных механизмов для разнообразных типов человеческой деятельности. Можно утверждать, что культура пронизывает все человеческое поведение и мышление, все социальные отношения. Верно также и то, что социальные отношения имеют культурную природу. Данное обстоятельство актуализирует проблему функционирования культуры в условиях модернизации. Понятно, что в процессе модернизации подвергается трансформации сама культура. Но не менее важен вопрос о готовности культуры (культуры как предмодерного, так и модерного общества) к изменениям.

В связи с разнообразием традиционных обществ можно говорить о культурах с разным уровнем готовности к инновациям. Интересная попытка дифференциации традиционных культур была предложена Д. Эптером (2). Последний предложил различать два типа традиционализма, традиционных культур. Первый тип получил наименование инструментальной культуры, второй — консамматорной. Д. Эптер возводит предлагаемые концепты к категориям «когнитивно-инструментальные» и «экспрессивно-интегративные ценности», выделенным Т. Парсонсом.

«Инструментальным» системам присущи значительные сектора промежуточных задач, отделенных и независимых от конечных целей. «Консамматорные» же системы характеризуются тесными взаимоотношениями между промежуточными и конечными целями. В консамматорных системах с их всеобъемлющей связанностью, интегративностью любое изменение радикально трансформирует ритуалы, принятые социальные практики, формы социальной стратификации, властные отношения, религиозные обряды, связанные собственно с предметом новации, что не позволяет трактовать нововведение ограниченно, например, только в терминах увеличения эффективности соответствующего типа деятельности. В рамках инструментальной системы, напротив, инновация будет рассматриваться в терминах ее полезности, эффективности; ее внедрение не будет оказывать далеко идущих воздействий на конечные цели системы (соответственно, новшество не будет представлять угрозу для системы в целом; напротив, более вероятно, что новшество будет способствовать усилению системы).

К инструментальным системам относятся те, которые могут легко вводить инновации, распространяя покровы традиции непосредственно на изменение. Типичным примером инструментальных систем Д. Эптер считает военизированные системы с иерархической организацией власти, исходящей от авторитарного лидера (авторитарно-командные системы). Для таких обществ характерна ориентация руководителей на исполнительность и эффективность. В подобных обществах религия обладает вторичным статусом по отношению к государству и государю.

Консамматорные системы отличаются гораздо большей сложностью. В них общество, государство, власть и пр. социальные компоненты выступают частями тщательно поддерживающейся, высоко-интегрированной системы, в рамках которой религия является руководящим познавательным ориентиром. Такие системы обычно враждебны инновациям. Изменения приводят к фундаментальным социальным переворотам в консамматорных системах.

Естественно, выделенные типы являются идеальными. Задача историка — провести сопоставление между идеальными конструкциями и реальными культурно-историческими массивами.

Механизмы модернизации

Большую популярность в рамках модернизационного подхода получила модель структурно-функциональной дифференциации, призванная объяснить механизм перехода от традиционного к обществу модерна. В рамках данной модели процессы структурной и функциональной дифференциации трактуются как неизбежные, «естественные». Сторонники данной модели признают возможность некоторого замедления, торможения или даже временной приостановки модернизации, которая, тем не менее, все равно в конце концов должна найти продолжение (для этого необходимо лишь выявить и устранить, минимизировать воздействие тормозящих структурно-функциональную дифференциацию факторов).

Окончательное оформление схема структурно-функциональной дифференциации в контексте модернизации получила в трудах Нейла Смелзера (3). Н. Смелзер определяет структурную дифференциацию как процесс, посредством которого «одна социальная роль или организация... дифференцируется в две или более роли или организации, которые функционируют более эффективно в новых исторических условиях»; «новые социальные единицы структурно различны, но в совокупности являются функциональным эквивалентом первоначальной (неразделенной. — *И.П.*) социальной единицы»; т.е., согласно Н. Смелзеру, это переход от многофункциональной ролевой структуры к набору более специализированных структур (4).

Смелзер предлагает рассматривать структурную дифференциацию широко, не ограничивая ее лишь технологической специализацией. По мнению ученого, структурная дифференциация тесно связана с социальным процессом модернизации в целом; данная связь обнаруживает себя в том, что для каждой социальной функции можно подобрать определенный набор структуральных условий, при наличии которых достигается оптимум в ее обслуживании. Таким образом, модель структурной дифференциации позволяет представить модернизацию как процесс приобретения структурной независимости социальными функциями. Традиционные социальные единицы, по мнению Н. Смелзера, выполняли множество разнообразных функций. По мере же модернизации возникают специальные социальные единицы для сепаратного осуществления социальных функций.

Вопрос о месте и роли механизма структурно-функциональной дифференциации в контексте модернизации был существенно пересмотрен в работе Я. Мураками, посвященной японскому варианту перехода от традиционного к индустриальному обществу (5). Ученый утверждает, что любое человеческое общество основано на двух главных принципах — принципах интеграции и дифференциации. При этом автор отмечает, что в теориях модернизации до сих пор внимание акцентировалось на дифференциации в ущерб понятию интеграции. Я. Мураками указывает на относительное значение дифференциации как показателя прогресса. Дело в том, что, с одной стороны, необходимо учитывать цену реинтеграции подсистем новой социальной системы, возникшей в результате дифференцирования прежней системы. Функциональная эффективность системы, как отмечает Я. Мураками, в целом улучшится или ухудшится в зависимости от того, будет ли выгода дифференциации превосходить или уступать цене реинтеграции. Я. Мураками приводит исторические примеры чрезмерного, убыточного дифференцирования (бесчисленные субкасты (джати) в Индии; сложившаяся в рамках британской традиции рабочего движения трудовая организация по типу ремесленных союзов). Автор, таким образом, доказывает, что большая дифференциация системы не всегда способствует росту ее адаптивного потенциала — точнее, эффект увеличения адаптивности может быть произведен лишь соответствующим комбинированием дифференциации и интеграции.

Я. Мураками подчеркивает существенную роль в процессах модернизации механизмов интеграции. Например, выделение экономической и политической подсистем в результате дифференциации общества было значимым процессом на ранних стадиях капиталистической индустриализации, но все это сопровождалось — фактически предшествовалось — политической интеграцией, становлением «национального государства», развитием современной бюрократии. Модерное (или индустриальное) общество, таким образом, должно быть охарактеризовано двумя противодействующими силами: тенденцией дифференциации, отделением экономики от государства, ростом разделения рабочей силы, с одной стороны, и тенденцией интеграции в национальное государство, сопровождающейся бюрократизацией.

Более того, Мураками предлагает в целом рассматривать эволюцию человеческих обществ как процесс, подталкиваемый силами дифференциации и интеграции, сосуществующими и вступающими в постоянное взаимодействие. Исследователь выделяет в истории человечества эпохи доминирования сил дифференциации или интеграции. Так, период от неолитической революции до становления протоцивилизаций характеризуется, по мнению ученого, превалированием тенденции дифференциации (Мураками имеет в виду, в первую очередь, «выделение» различных организационно-управленческих единиц — от клановых структур до чифдома, царства и теократии). Эпоху исторических цивилизаций или «осевого времени» (по терминологии К. Ясперса), включающую греко-римскую, индскую и китайскую

цивилизации, Я. Мураками рассматривает как период, в течение которого тенденция интеграции доминировала над силами дифференциации, что, по его мнению, может объяснить очевидную стагнацию этих исторических образований. Тенденция дифференциации вновь возобладала в Европе примерно в XVI в. в процессе индустриализации. Однако данный процесс, как подчеркивает Я. Мураками, не может осуществляться без некоторого уровня постоянных интегративных усилий (6).

В эпоху индустриализации тенденция дифференциации наиболее отчетливо проявляется в экономической системе, в то время как первоначальным и окончательным рычагом для интеграции выступала политическая система. Именно хронологическая последовательность политической интеграции и индустриального взлета отличает модернизирующиеся общества друг от друга. В связи с этим Я. Мураками выделяет два региональных типа модернизации. Первый тип нашел воплощение в Англии и многих бывших британских «белых колониях», особенно в Соединенных Штатах Америки, где политическая интеграция предшествовала индустриальному взлету. Такая положительная синхронизация обеспечивала, как иллюстрирует пример Англии, наиболее типичный, эволюционный, автономный рост базирующейся на развитых рыночных отношениях индустриализации в относительной гармонии с парламентской демократией. В этом англо-американском случае основной аксиомой для социального развития выступал принцип *laissez-faire*, т.е. невмешательства государства в сферу экономики.

В случае более поздних европейских последователей модернизации типа Германии, Франции, Италии политическая интеграция отставала если не по форме, то по существу от индустриализации. Процесс политической интеграции должен был совпадать с процессом «догоняющей» индустриализации. Соответственно, в этом континентальном варианте государство не только осуществляло прямое вмешательство в экономику с целью ускорения процессов развития, но и развитие самой политической системы неоднократно прерывалось, заканчиваясь в некоторых случаях перестройкой системы (7). В западных обществах соотношение между политической интеграцией и индустриализацией было, как полагает Я. Мураками, еще менее благоприятным.

Существенное внимание ученые уделяют интеграции на так называемом промежуточном уровне. Дело в том, что любое индустриальное общество по своей природе является крупномасштабным и сложным. Национальное государство создает рамочную структуру, а рыночный механизм и парламентская система выступают в качестве обычных инструментов для координации разнообразных интересов в пределах этой структуры. Однако зачастую данных механизмов оказывается недостаточно, чтобы интегрировать многообразные интересы и мнения. Следовательно, по мнению исследователя, любое крупномасштабное общество нуждается в определенной интегра-

ционной системе на промежуточном уровне (организация между обществом в целом и минимальной базовой единицей вроде семьи).

Хорошо известно, что в доиндустриальных обществах каждая сельскохозяйственная община играла по существу интегративную роль в качестве промежуточной организации. Однако, этим пред-современным организациям преимущественно была присуща аскриптивная ориентированность (то есть они базировались на родственных отношениях или привязке к земле) и «диффузность» (отсутствие специализации). Следовательно, такая промежуточная организация аграрного общества не обладала возможностями модифицироваться в ключевую организацию индустриального общества типа фирмы, бюрократических институтов, которые должны были быть функционально рациональными (то есть ориентированными на достижение) и функционально-специализированными. Другими словами, организационная традиция в большинстве случаев при переходе от традиционного к модерному обществу должна была прерываться.

Японское общество, по мнению Я. Мураками в этом отношении представляло исключение. Японская история разработала уникальную промежуточную организацию — это общность *йэ*, буквально домашнее хозяйство, была диффузной, подобно сельским общинам в других обществах, но в то же самое время для нее была характерна ориентация на достижение. Первоначально *йэ* являлась военной (самурайской) организацией, возникшей в восточной Японии в XI в. Восточная Япония в то время была пограничной территорией, где контроль со стороны центрального правительства был неэффективным, а большинство земель еще не обрабатывалось. Военные столкновения были частыми, иногда они выражались в восстаниях, направленных против центрального правительства в Киото. Только сплоченная организация, обладающая достаточной способностью к самообороне, а также к производству продовольствия, могла выжить в такой пограничной ситуации. Таким образом, некоторые самураи организовывали свои поместья, объединяя группы людей, составленных из родственников, слуг и крестьян. В подобной организации все члены, включая воинов и крестьян, должны были сотрудничать как в ирригации, так и в военном деле: воины непосредственно управляли сельским хозяйством и особенно ирригационными работами и распределением воды, в то же время крестьяне были заняты в военных действиях в качестве пехотинцев.

«Тесное сотрудничество среди всех членов, от вершины до основания, неполное отделение военных профессионалов от земледельцев, и сильное чувство внутригрупповой однородности являлось характерной особенностью этой японской общности, представляющей контраст по сравнению с европейским аграрным обществом, в котором военные профессионалы (рыцари или феодалы) и крестьяне были уже четко отделены к VIII столетию и феодалы культивировали свой отчетливо отличный образ жизни», — заключает Я. Мураками (8).

При этом автономия или независимость каждой *йэ*-организации была намного большей по сравнению с сельскими общинами в Европе. Например, судебная власть в пределах каждой *йэ* была полностью сосредоточена в руках главы этой организации. *Йэ* развивалась на протяжении нескольких столетий. Будучи первоначально небольшой по размерам со временем она разрасталась, пока не появилась сменявшая ее большая и более сложная организация даймё. При этом в процессе эволюции, как подчеркивает Я. Мураками, основной образец *йэ* поддерживался путем «репликативного расширения». Суммируя характеристики *йэ*, сохраненные в течение этого процесса, Мураками сводит их к следующим:

1. Коллективная цель: преемственность и расширение группы, которая символизировалась непрерывной последовательностью лидеров группы.

2. Членство: «kintractship» (термин, объединяющий родство—kinship и контракт), что означает, что никто не должен оставлять организацию, если он/она выбрали ее; фактически основные члены были в значительной степени связаны родством. Однако приняты были и другие методы рекрутирования на работу способных новых членов, помимо родственных связей.

3. Баланс иерархии/однородности: все члены были организованы в иерархическую структуру, главной целью которой прежде всего была военная эффективность. В то же самое время однородность среди членов подчеркивалась, чтобы сохранить солидарность группы — через ряд мер типа содействия продвижению по службе, ритуала поклонения предкам (точнее, поклонения основателю *йэ*) и т.д.

4. Автономия: группа выполняла все функции, необходимые для ее сохранения, т.е. аграрное производство, военные, судебные и другие функции (9).

Отличительной особенностью *йэ* была присущая ей ориентация на достижение, обусловленная ее военизированным характером. Каждая *йэ* должна была всегда быть готовой к предупреждению вторжения со стороны соседей. Таким образом, в начале индустриализации японцы уже достаточно привыкли к ориентируемой на достижение организации.

При этом Я. Мураками отмечает, что адаптация принципа *йэ*-типа к современной экономической организации стала видимой лишь на второй стадии индустриализации, то есть после I Мировой войны. На рубеже XIX—XX вв. индустриальный мир в целом входил в эпоху «организованного капитализма». В период классического капитализма XIX в. организационный принцип не мог играть существенной роли.

Именно в XX веке организованный капитализм востребовал организационную традицию Японии, разработанную в предшествующее время. В 1920-х гг. индустриальная структура в Японии сделала большой сдвиг по сравнению с прежней системой. Тогда же возникла «японская система управления», характеристики которой корреспондируют с характеристиками *йэ*-организации:

1. Вечное продолжение и расширение: стремление избегать ликвидации фирмы любой ценой и избегать увольнения рабочих.

2. Kintractship: пожизненная занятость, то есть рабочий остается в фирме до предписанного срока отставки; склонность принимать на работу новых дипломированных специалистов.

3. Баланс иерархии/однородности: продвижение как в заработной плате в зависимости от статусного роста. Акцент на обучение на рабочем месте в маленьких групповых модулях. Высокая профессиональная подвижность в пределах каждой фирмы (поддерживаемая обучением на рабочем месте). Низкий барьер между беловоротничковыми и синеворотничковыми рабочими.

4. Автономия: система благосостояния внутри фирмы. Фирменные профсоюзы. Ограниченное влияние акционеров [10].

Итак, мы коснулись трех проблем, дальнейшая теоретическая и эмпирическая разработка которых сулит расширение познавательных возможностей модернизационного подхода. Углубленное исследование предмодерных состояний создает почву для объяснения многовариантности перехода от традиционного к современному обществу. Внимание к социокультурным факторам и измерениям модернизации обеспечивает углубленное понимание динамики трансформаций. Исследование интегративных механизмов позволит создать более полные реконструкции сложных процессов перехода от традиционного к современному обществу. Использование теоретических возможностей, вытекающих из анализа указанных проблем, придает в целом большую историчность модернизационному исследованию, в рамках которого дихотомическое представление смены традиционности современностью замещается постепенным многовариантным вращением традиционных структур в модерное социальное пространство.

-
1. Sjoberg G. Folk and "Feudal" Societies // *Political Development and Social Change* / Ed. by J.L. Finkle and R.W. Gable. N.Y.; London, 1966. P. 45—53.
 2. Apter D.E. The Role of Traditionalism in the Political Modernization of Ghana and Uganda // *Political Development and Social Change*. P. 66—67.
 3. См.: Smelser N. Toward a Theory of Modernization // Etzioni A. and Etzioni E. (eds.) *Social Change: Sources, Patterns, and Consequences*. New York: Basic Books, 1973. P. 268—284; Idem. *The Modernization of Social Relations* // *Modernization. The Dynamics of Growth*. N.Y.; L., 1966. P. 110—121;
 4. See: Smelser N. Toward a Theory of Modernization ... P. 271; Idem. *Social Change in the Industrial Revolution*. Chicago, 1959. P. 2.
 5. Murakami Ya. Modernization in Terms of Integration: The Case of Japan // *Patterns of Modernity* / Ed. by S.N. Eisenstadt. London, 1987. Vol. II: *Beyond the West*. P. 65—88.
 6. Ibid. P. 73.
 7. Ibid. P. 73—74.
 8. Ibid. P. 80—81.
 9. Ibid. P. 81.
 10. Ibid. P. 83.

Научное издание

**МОНИТОРИНГ РЕГИОНАЛЬНОЙ МОДЕЛИ
ИСТОРИЧЕСКОГО ОБЩЕГО
И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Девятые всероссийские историко-педагогические чтения

Рекомендовано к изданию Ученым советом
исторического факультета УрГПУ (протокол № 6 от 24.02.2005 г.)

Компьютерная верстка Г.А. Кругликовой

Подписано в печать 14.03.2005 Формат 60x84/16
Бумага для множительных аппаратов. Усл. печ. л. 12,1
Уч.-изд. л. 12,9 Тираж 150 Заказ
Уральский государственный педагогический университет
620017, Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26
Тел. (343) 334-24-23 Факс (343) 334-97-71