

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 широко 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 коммуникативные 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 степенями 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 познавательная 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. Кириллюк 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](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)**

**Эвлюационный 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-