

**РОЛЬ ИСТОРИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ
В ФОРМИРОВАНИИ ИСТОРИЧЕСКОГО
СОЗНАНИЯ ОБЩЕСТВА**

XI международные
историко-педагогические чтения
Часть II

Екатеринбург
2007

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

РОЛЬ ИСТОРИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ ИСТОРИЧЕСКОГО СОЗНАНИЯ ОБЩЕСТВА

**XI международные
историко-педагогические чтения
Часть II**

Екатеринбург
2007

304

УДК 370
ББК Ч 31
Р 68

Редакционная коллегия

Г.Е. Корнилов

доктор исторических наук, профессор (главный редактор)

З.И. Гузненко

кандидат исторических наук, профессор

В.Н. Земцов

доктор исторических наук, доцент

И.М. Клименко

кандидат педагогических наук, доцент

Г.А. Кругликова

кандидат исторических наук, доцент (отв. за выпуск)

Роль исторического образования в формировании исторического сознания общества: сб. науч. ст. / Урал. гос. пед. ун-т. - Екатеринбург, 2007. – Часть II. – 225 с.: табл., схемы.

ISBN 5-7186-0328-6

В сборник включены доклады и сообщения, представленные на XI Международные историко-педагогические чтения, состоявшиеся на историческом факультете УрГПУ 22-23 марта 2007 г.

В публикуемых материалах отражены актуальные проблемы отечественной и региональной истории, теории и методики профессионального исторического образования, методологические проблемы школьных курсов истории и обществознания, воспитательного потенциала исторического образования.

Издание рассчитано на научных работников, преподавателей вузов и учителей школ, аспирантов и студентов, интересующихся проблемами истории, теории и методики обучения и воспитания.

УДК 370
ББК Ч 31
Р 68

© Уральский государственный педагогический университет, 2007

Содержание

Раздел 2. Историческая мысль социокультурная идентификация обществ Запада и Востока

Айдемир Ф. (Анкара, Турция) Турецко-греческое соперничество на о. Кипр на современном этапе....7	7
Земцов В.Н. (Екатеринбург) «Пророчества Мирддина» как средство национальной самоидентификации валлийцев XIII в.....9	9
Зубкова И.А. (Екатеринбург) Общественное назначение истории в британской концепции реформирования школьного образования.....12	12
Карасва К. А. (Екатеринбург) Политика США в период японской агрессии в Маньчжурии (1931-1933 гг.).....19	19
Каргапольцев Д.С. (Екатеринбург) Русские воинские отряды как инструмент социальной интеграции русских эмигрантов в гражданскую общность государства Маньчжоу-го.....24	24
Начапкин М.Н. (Екатеринбург) Историк русского зарубежья П.Б. Струве о либеральном консерватизме и революции27	27
Нефедов С.А. (Екатеринбург) Реформы Петра III и диффузионные процессы в Европе XVIII века....32	32
Попова Н.П. (Нижний Тагил) Проблемы европейской интеграции в современной историографии....39	39
Рыбаков С.В. (Екатеринбург) Русская историософская традиция и ее расхождения с западной историко-теоретической парадигмой 44	44
Соколова Е.С. (Екатеринбург) Архетип «просвещенного» государя в контексте французской России XVIII столетия.....54	54
Турдубекова Т.Ш. (Екатеринбург) К вопросу о транзите между Ираном и Германией через территорию СССР в начальный период Второй мировой войны (1939-1941 гг.).....58	58
Хренов В.В. (Екатеринбург) Неизвестные страницы корейской войны: организация питания многонациональных войск ООН в 1950-1953 гг.....60	60
Чеканов Ф.В. (Екатеринбург) Трансформация ментальности немецкого общества в 1933г. (на основе анализа католической газеты “Die Berliner Germania”)......65	65

Шистеров М.В. (Екатеринбург) Отечественная война 1812 г. глазами британского историка Д. Чандлера.....	70
---	----

Раздел 3. Теоретико-методологические и методические проблемы формирования исторического сознания учащихся школ и вузов

Агеев И.А. (Томск) Преподавание исторического краеведения в школах Томской области, его цель, современное состояние и возможные пути развития.....	74
Алексеева Л.В. (Нижевартовск) Структурирование учебного материала по истории: виды и способы.....	77
Антонова А.В. (Екатеринбург) Воспитательное воздействие внеаудиторных форм работы на процесс подготовки будущего специалиста.....	80
Архипов Б.В. (Курган) Медиаобразование и формирование исторического сознания учащихся.....	82
Батурина И.П. (Челябинск) Опыт планирования и организации элективных курсов по обществоведческим дисциплинам в рамках эксперимента по предпрофильной подготовке.....	87
Блохин В.С. (Екатеринбург) Единый государственный экзамен по истории: имеющийся опыт и нерешенные проблемы	89
Воронова С.Н. (Екатеринбург) Технологический подход к реализации элективных курсов по истории в профильных классах средней школы.....	95
Гугнина О.В. (Оренбург) Развитие историко-патриотического сознания учащихся во внеклассной работе.....	97
Гузненко З.И. (Екатеринбург) Историческое знание как условие формирования исторического сознания.....	101
Днепров Т. П. (Екатеринбург) Интеллектуальная честность как основа исторического образования.....	107
Ермолаева С.Г. (Екатеринбург) Историческое сознание через извлечение смысла	110
Запарий В.В. (Екатеринбург) Курс «История науки и техники» в техническом вузе (опыт преподава-	

ния и использования новых методик).....	112
Запецкая Н.Д. (Екатеринбург)	
Образовательные парадигмы и их роль в формировании исторического сознания.....	117
Зубков К.И. (Екатеринбург)	
Исторический опыт как парадигма социальных исследований: теоретико-методологический анализ.....	120
Кабукина В.В. (Нижний Тагил)	
Нетрадиционные формы уроков истории.....	128
Карманович Н.В. (Екатеринбург)	
Стиль как культурно-историческая мера избыточности и определенности деятельности субъекта.....	133
Кассир Е.И. (Екатеринбург)	
Организация научно-практической конференции в г. Екатеринбурге в рамках областного Фестиваля «Юные интеллектуалы Среднего Урала» на школьном и районном уровне: теория и практика.....	137
Киселева М.А. (Бирск)	
Мировая глобализация и проблемы модернизации российского образования.....	143
Клименко И.М. (Екатеринбург)	
Влияние православной духовной проблематики будущего на российские концепции воспитания.....	150
Кузнецов В.М. (Челябинск)	
Опыт разработки мультимедийных презентаций для лекционных занятий по курсу «Традиционная культура русского народа в XVIII-XX вв.» для студентов-гуманитариев».....	156
Лис Н.А. (Нижний Тагил)	
Использование художественной литературы при изучении истории России XX века.....	157
Лыжина О.А. (Екатеринбург)	
Система подготовки специалистов к преподаванию истории на профильном уровне.....	160
Мамина О.Н. (Нижний Тагил)	
Проблемы интеграции курсов истории и обществознания.....	166
Мищенко О.П. (Нижний Тагил)	
Начальное историческое образование: от исторических представлений к образу истории.....	168
Постников П.Г. (Нижний Тагил)	
Методическая парадигма исторического образования.....	172
Постников С.П. , Постникова Е.П. (Екатеринбург)	
Место курса «Социально-культурная история Урала в профессиональной подготовке выпускника Уральской государственной архитектурно-	

художественной академии».....	177
Самоделкин Я.А. (Новоуральск)	
Критерии оценки субъективированных знаний по истории у студентов ВУЗов неисторических специальностей.....	180
Семенова Г.Н. (Нижний Тагил)	
Внеклассная работа по истории: определение, смысл понятия, принципы.....	181
Сокурова Н.И. (Екатеринбург)	
О тектологическом методе криптоэвристического исследования средневековых дидактических текстов.....	187
Сорокин А.Н. (Томск)	
Проблема влияния телевидения на историческую память о Великой Отечественной войне подросткового поколения.....	190
Стумбрис Е.Г. (Нижний Тагил)	
Историко-просветительская деятельность международного общества «Мемориал» и её роль в развитии исторического сознания школьников.....	194
Тулепов Н.Ж. (Уральск, Казахстан)	
Роль университетского музея в развитии исторического образования студенчества.....	197
Чемякин Е. Ю. (Екатеринбург)	
HISTORIA EST MAGISTRA, ИЛИ ОБРЕЧЕННОСТЬ ИСТОРИЕЙ.....	204
Черепанова Е.В. (Лесной)	
Современный урок истории в свете методологического спора «номотика-идиография».....	206
Чучула Н.М. (Каменск-Уральский)	
Эволюция программного обеспечения школьного исторического образования как основание внедрения аксиологического подхода в обучении истории.....	210
Шаламов В.В. (Нижний Тагил)	
Самостоятельная работа учащихся как система.....	215
Шиндина Т.А. (Екатеринбург)	
Проблема оценивания учебных достижений учащихся в теории и на практике.....	220

РАЗДЕЛ II
ИСТОРИЧЕСКАЯ МЫСЛЬ И СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ ИДЕНТИФИКАЦИЯ ОБЩЕСТВ ЗАПАДА И ВОСТОКА

Айдемир Ф.
(Анкара, Турция)

Турецко-греческое соперничество на о. Кипр
на современном этапе

Проблема Кипра имеет историческое прошлое, так как основную часть населения острова составляют киприоты турецкого и греческого населения. На разных этапах истории Кипра турецко-греческие отношения менялись, с точки зрения политики и экономики доминировала то одна, то другая община. Рассматривая историю острова до турецко-греческих разногласий, можно понять, что во время Британской колониальной политики греки систематически проводили кампанию за энотиз, то есть объединение с Грецией. Хотя после предоставления Кипру независимости воцарился мир на некоторое время, но противостояние греческих и турецких киприотов не было устранено, так как многие вопросы остались нерешенными.

Серьезным источником межобщинных противоречий стал спор из-за характера муниципальной власти в восьми крупнейших городах, а также право двух коммунальных палат на собственное налогообложение. С декабря 1963 г. управление Кипром осуществлялось в условиях конституционного кризиса. В это время члены палаты представителей и чиновники перебрались в турецкую часть Никосии и отказались участвовать в управлении страной и стали руководствоваться своими законами.

Главным противоречием Главным противоречием между двумя общинами было то, что греки-киприоты рассматривали турецкую общину как меньшинство, а турки-киприоты требовали представления равного статуса с греческой общиной. Греки-киприоты выступали за сохранение государственного единства, тогда как турки-киприоты предпочитали федеративную систему.

В период политики «холодной войны» можно выделить внутренние и внешние аспекты проблемы Кипра. Внутренние – противоречия, разделяющие греческую и турецкую общины, все более отдаляя их друг от друга. Внешние аспекты – вмешательство США и Англии во внутренние дела республики Кипр.

Провозгласив независимость северной зоны 15 ноября 1983 года в качестве Турецкой Республики Северного Кипра, в 1990-м годам обе части рас-

колотой страны фактически стали совершенно обособленными территориями.

Главным пунктом в кипрской проблеме в 2000-е годы стал вопрос о вступлении острова в ЕС. Исследовались разные варианты этого процесса: либо в ЕС вступает весь остров, либо вступает только греческая часть. Кипрский вопрос стал активно перемещаться в центр отношений между Турцией и Евросоюзом, так как Турция сама до сих пор не является членом Европейского сообщества, хотя она прилагает все усилия, чтобы стать им.

Практически во всех современных источниках существует мнение о том, что киприоты самостоятельно не могут разрешить существующую проблему. Об этом же заявил официальный представитель правительства Греции, сказав, что решение кипрской проблемы возможно только в рамках ООН.

Для обеих стран кипрская проблема – ключевая проблема внешней политики, о чем постоянно говорят греческие и турецкие руководители, рассматривающие ее не просто как один из элементов разногласий, а и как вопрос национальный.

В последние годы периодически возникают возможности разрешения кипрского вопроса, но существует ряд определенных противоречий между Турцией и Грецией, сказываются также претензии и несовершенство государственных законов, препятствующие быстрому урегулированию данной проблемы в обеих республиках (ТРСК, Республика Кипр).

В 2002 г. роль ООН в разрешении кипрской проблемы начинает возрастать. Кроме того, Великобритания также пытается сохранить свои интересы на острове, а США тесные связи с Турцией.

В начале 2003 г. стало очевидно, что Турция, Греция, ЕС ведут свою линию. Основными причинами того, что проблема Кипра не была решена, является то, что общины не смогли достигнуть взаимопонимания. Греки-киприоты и турки-киприоты продолжают испытывать опасения относительно друг друга, т.к. все еще помнят о гражданской войне 1964 – 1974 гг. Так как турецкая община на Кипре составляет меньшинство, греки-киприоты считают, что турки-киприоты не могут иметь равные права с греками. Важным является то, что разрыв между уровнем экономического развития двух частей Кипра большой. Он более чем втрое превышает. Поэтому задача выравнивания уровня развития двух кипрских общин вполне очевидна. Это один из важных компонентов всеобъемлющего урегулирования на острове.

Кроме того, Кипр стал ареной борьбы Греции и Турции за влияние в регионе. Греция постоянно обвиняла Турцию в оккупации острова и возлагала всю ответственность за возникновение конфликта на Анкару. Остается надеяться, что жители Кипра, на протяжении около 400 лет жившие вместе, смогут вновь объединиться. Надежду на это внушает присоединение Республики Кипр в 2004г. к ЕС и подготовка к этому Турции.

Земцов В.Н.

(Екатеринбург)

«Пророчества Мирддина» как средство национальной самоидентификации валлийцев XIII в.

В конце 1990-х гг. правительство лейбористов, возглавляемое с Э.Блэром, начало серию реформ известных как «деволюция», в отношении «кельтских» окраин Соединенного королевства. Наряду с воссозданием шотландского парламента, упраздненного в начале XVIII в., была создана Национальная ассамблея в Уэльсе. Таким образом, Уэльс, княжества которого утратили остатки политической, экономической и культурной самостоятельности еще в конце XIII в., начал трудный процесс «возвращения в историческое прошлое». Каким оно было? Возможно ли в него возвратиться? Что являлось стержневым моментом для самоидентификации самих валлийцев тогда, в XIII в.? Богатый материал для ответа на эти вопросы дает нам «Черная книга Кармартена», собрание 40 произведений валлийской литературы, которые могли быть созданы в разное время – от V-VI вв. до 1-й пол. XIII в. «Черная книга» является предметом национальной гордости Уэльса. Факсимильное и дипломатическое (текстуально точное) издания этой книги, осуществленные Дж. Гвенювгрином Эвансом в конце XIX – начале XX вв. в период начавшегося валлийского возрождения, были расценены в Уэльсе как события национального значения. К настоящему времени исследователи полагают, что книга была составлена (или скопирована) в начале 2-й половины XIII в. безвестным августинским или цистерцианским монахом, который возвращался к работе над рукописью, по крайней мере, трижды в течение многих лет своей жизни. Название манускрипта происходит от цвета его переплета и места предполагаемого составления (1).

Создание «Черной книги Кармартена» относится ко времени жестокой борьбы валлийцев против все более усиливавшегося давления англо-норманнов на их исконные земли (решающее поражение валлийских князей произойдет в 1282 г.). Но эта борьба имела своим следствием и рост национального самосознания валлийцев, проявившегося в том числе в расцвете валлийской литературы в период так называемого «гогинвейрдд» (2). Среди «гогинвейрдд» особенно выделяются «Бейрдд и Тивисогион» (Beirdd y Tuwysogion), то есть поэты принцев, так сказать придворные барды князей

независимого Уэльса. До середины XIII в. Бейрдд и Тивисогион неизменно демонстрировали глубокую связь с наследием «ранних поэтов». Отсюда проистекало поистине трепетное отношение составителя «Черной книги Кармартена» к произведениям своих предшественников, ощущение органичной связи с глубинами британского прошлого и четко выраженный героический национальный мотив. Эти древние, и не очень древние, мотивы составитель книги воспринял в глубоко современном для него контексте развития валлийского национального самосознания, сопряженного с жестокой борьбой природных князей Уэльса против англо-норманнских захватчиков. В этом отношении особенно обращают на себя внимание четыре пророческие по своему характеру поэмы, которые ассоциируются с легендарным Мирддином (благодаря Г.Монмутскому «Мирддин» с 30-х гг. XII в. начал превращаться в «Мерлина») – «Диалог Мирддина и Талиесина», «Березы», «Яблони» и «Причитания». Как известно, легенда о Мирддине была вариантом распространенного в кельтской литературе мотива о «диком человеке», оказавшемся оторванным от человеческого общества, ставшим полубезумным и, в силу этого, приобретшим дар пророчества.

Современные медиэвисты, обращающиеся к миру средневековых пророчеств, утверждают, что «„пользователи“ искали в этих текстах не столько тайны грядущего, сколько оправдания уже произошедшего или объяснения настоящего», убеждая читателей в том, что те или иные события были заранее запланированы Всевышним (3). Но в случае с «Черной книгой Кармартена» мы сталкиваемся с иной версией пророчеств. Там говорится о приходе национальных освободителей – Кадваладара и Кинана (не очень ясных фигур британских вождей VII в.). В «Яблонях» Мирддин утверждает, что Кадваладар возвратится на свой законный трон, а

«Киннан встретит его, и они пойдут вперед против саксов,
Валлийцы победят, их принц великолепен,
Все обретут свои права, слава бриттов возрадуется,
Зазвучат трубы ликования, зазвучит песнь мира и света».

Далее в «Причитаниях»:

«И я предсказываю две истины,
Восторжествующих от неба до земли:
Приход Кинана и Кадваладара, и то,
Что повсюду все валлийцы будут
Восхвалять их совместный приход».

Оба пассажа заканчиваются утверждением о том, что праведная власть будет установлена, нынешние хозяева-грабители будут уничтожены, после несчастья засияет радость, и никто не будет обделен щедростью освободителей (4).

А. О. Х. Джарман, известный исследователь средневекового Уэльса, попытался сопоставить пророчества «Черной книги» с предсказаниями, относящимися к более раннему времени (скорее всего, к X в.) из «Пророчеств Британии», находящихся в так называемой «Книге Талиесина». Он пришел к убедительному выводу о том, что многие строки из «Черной книги» по своему тону глубоко пессимистичны, они полны ссылок на предательства и клятвопреступления; в них упоминаются опустошенные земли и страдания, жадность управляющих и епископов, которые защищают врагов, женщины, лишённые скромности, и мужчины без доблести, а также говорится, что времена, когда бардам покровительствовали, прошли. Безусловно, эта смена настроений отразила сильную усталость, которая накопилась в валлийцах за многовековую непрекращающуюся борьбу за свои земли и за свое право на существование. Обращает на себя внимание и то, что большинство пророчеств «Черной книги» «сочинены сказочно простым языком» (Джарман), который контрастирует с архаической и ученой манерой панегириков XII-XIII вв. эпохи «гогинвейрд». Поэтому Джарман высказал мнение, что некоторые из строк «Черной книги» были сочинены для поддержания морального духа сражавшихся людей.

Но значит ли все это, что восстановление валлийского правления над Британией вследствие прихода Канана и Кадваладара могло в годы составления «Черной книги» восприниматься как реально осуществимое? В этом плане вероятно прав проф. Гланмор Уильямс, который в свое время утверждал, что средневековые валлийцы ожидали от предсказаний не точного исполнения того, что в них говорилось, но воспринимали их как своего рода гарантии того, что они сохранят свою идентичность как народ, имеющий право находиться под управлением своих собственных князей и не быть «расой завоеванных и ненадежных варваров».

Наконец, есть еще одна характерная черта в пророчествах «Черной книги»: некое самобичевание. Мирддин, предсказывая приход освободителей, не устает обвинять себя в неких преступлениях (скорее всего, в убийстве сына своей сестры). Этот мотив очень точно отразил факт постоянной междоусобной борьбы между самими валлийцами на протяжении веков, что привело к их ослаблению перед лицом врага. Достаточно хотя бы бегло посмотреть известную «Хронику принцев», составленную валлийскими монахами в одном из цистерцианских монастырей: жестокость и ужасы родовых распрей просто ужасают. Поэтому не случайно, что и в валлийской литературе сложилась прочная традиция (заканчивая битвой легендарного Артура с Мордредом при Камлане) уделять этому внимание не меньшее, чем борьбе с иноплеменными врагами.

«Мы есть “народ горя”, воскликнула М.Пеннар в своих комментариях к «Черной книге Кармартена», и поэмы Мирддина есть изображение этого горя и предсказание нашего будущего, хорошего или плохого». Реформы,

происходящие сейчас в Великобритании в рамках процесса «деволюции», создание и деятельность Национальной ассамблеи Уэльса открыли новую страницу в истории валлийского народа, прошлое которого, однако, остается с ним, продолжая пророчествовать о его будущем.

1. Существует множество изданий «Черной книги Кармартена» и еще более обширная исследовательская литература, ей посвященная. Мы воспользовались качественной цветной фотокопией оригинала, выложенной на веб-сайте Национальной библиотеки Уэльса (<http://www.llgc.org.uk/drych/drych.s005.htm>), английскими переводами текстов в издании У.Ф.Скена (The Four Ancient Books of Wales /Ed. by W.F.Skene. Edinburg, 1868. Vol.1-2), изданием М.Пеннар с фрагментами текста из дипломатического издания Гвенюврина Эванса (The Black book of Carmarthen / Introd. and transl. by M.Pennar. Lampeter, 1989) и текстами двух опубликованных лекций крупнейших исследователей книги А.О.Х.Джармана и Т.Джонса (Jarman A.O.H. Llyer du Caerfyrddin. The Black book of Carmarthen // Proceedings of British Academy. N 71 (1985). P.333-355; Jones T. The Black book of Carmarthen. "Stanzas of the Graves"// Ibid. N53 (1967). P.97-137).

2. Gogynfeirdd следует переводить как «поэты не столь ранние», в отличие от Synfeirdd, то есть «ранних поэтов».

3. Калмыкова Е. «Пророчество Джона Бридлингтонского», или Предсказание настоящего // Казус. Уникальное и индивидуальное в истории. 2005. М., 2006. С.83-84.

4. Не следует чрезмерно идеализировать умиротворенную просветленность предсказаний. Там есть и строки о том, что валлийские князья «будут молотить англичан, играя в футбол их головами».

**Зубкова И.А.
(Екатеринбург)**

Общественное назначение истории в британской концепции реформирования школьного образования

Британская образовательная реформа 1988-1989 гг. сделала кардинальный шаг в направлении систематического преподавания истории в школе, но отнюдь не поставила последней точки в общественных спорах по поводу назначения и смысла исторического образования. В ряде случаев вопрос ставится предельно остро: под влиянием прагматического духа современной глобализированной эпохи и квалификационных требований рынка труда при дефиците общего ресурса учебного времени под сомнение ставится вообще необходимость глубокого изучения истории и дисциплин гуманитарного цикла подрастающим поколением британцев. Одним из проявлений этой тенденции стало предпринятая в 2004 г. крупнейшим аттестационным агентством Великобритании - Assessment and Qualifications Alliance (AQA) - ини-

циатива по отмене - начиная с 2006 г. - выдачи генеральных сертификатов среднего образования (GCSE) выпускникам государственных школ по таким предметам, как классические языки (древнегреческий и латинский), русский язык (и литература) и археология. Речь идет об удалении соответствующих предметов и факультативных курсов из школьных программ под предлогом экономии бюджетных средств, более глубокой «модернизации» образования и лучшего его приспособления к запросам рынка труда. Это решение, по существу, удаляет из учебных программ как «экзотические излишества» те компоненты общей гуманитарной подготовки, которые раньше обеспечивали Великобритании подготовку выдающихся специалистов в области т.н. классических исследований (1). Мощное давление за перераспределение часов гуманитарной подготовки в средних школах в пользу преподавания «базовых умений» (basic skills), прежде всего, математики и английского языка, на органы образования оказывают работодатели в лице Конфедерации Британской Промышленности (объединяет более 200 тыс. компаний и фирм), которую беспокоит лишь улучшение качества подготовки массовой рабочей силы (2).

Критика британской реформы среднего школьного образования, в частности, подходов к преподаванию истории, имела место и прежде, однако, велась в большей степени с т.н. «гуманистических» позиций, отражающих педоцентристскую парадигму образования. В качестве критических слабостей внедряемой в школах концепции профильного исторического образования назывались, во-первых, сужение межпредметных связей истории с другими гуманитарными дисциплинами, которые ранее позволяли целенаправленно – на основе исторических примеров - воздействовать на личностное и социальное развитие школьников, во-вторых, недостаточная прагматическая ориентированность исторического образования с точки зрения подготовки большинства выпускников школ к будущей профессиональной карьере.

Отчасти эта критика была справедлива, а именно в том смысле, что консервативное правительство Великобритании видело в реформе исторического образования, прежде всего, мощное воспитательно-идеологическое средство, позволяющее возродить веру в неизбежность британских ценностей и чувство национальной гордости. Однако, исключительно трудный путь прохождения концепции реформы в правительственных и парламентских структурах, воздействие общественной критики заставили правительство торопливо уделить большое внимание обоснованию роли исторического образования как средства воспитания и личностного развития подрастающего поколения.

С учетом этого правительство консерваторов попытались придать своему пониманию места истории в воспитании подрастающего поколения характер убедительной, детально разработанной аргументации и обосновать то, как Национальная Образовательная Программа по истории - в силу универсально широкого содержания самого этого предмета - может способство-

вать «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» трактовалось в значительной своей части в подчеркнuto *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» (3).

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*. Тем самым и либеральным идеям, которым всегда был присущ известный оттенок философского релятивизма и «свободной» дискурсивности, придается – как фундаментальным и традиционным ценностям британского общества - более «позитивный» и относительно устойчивый (т.е., в сущности, консервативный) характер.

Следует заметить, что с 1993 г. специально организованный контролирующий орган – Офис по Стандартам в Образовании (OFSTED) проводит 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, с последующей публикацией и открытым обсуждением отчетных материалов. Инспекторская проверка «возможностей для духовного развития учеников», проведенная в 1998/1999 учебном году в государственных средних школах графства Норфолк, показала, например, что история вносит важный вклад в этот аспект воспитания школьников, занимая в сайтинге школьных предметов (система очков, присуждаемых отдельным предметам - И.3.) треть ме-

сто (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 школьных учителей и специалистов в области образования 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 (4).

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 (центрального и местного управления, 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 национально-страновом 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 свидетельств и систем аргументации, анализа различных интерпретаций политических событий, институтов и личностей (5). 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 предметами гуманитарного направления 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 обширных «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) (6).

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 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.

Вклад истории в развитие критического мышления, исследовательских и коммуникационных навыков делает ее ключевой школьной дисциплиной, призванной выработать у учащихся углубленное понимание рациональной социальной «парадигмы» современного развития, которая сегодня обычно определяется как парадигма *«устойчивого развития»* (sustainable development). Хотя в последней явственно прослеживается влияние идей «социального эволюционизма» и современного «экологического сознания», речь в данном случае идет не о какой-либо определенной форме идеологической индоктринации, но, скорее, о более общих ценностных установках и принципах отношения к окружающей природной и социальной действительности, которые императивно диктуются нынешним этапом развития мировой цивилизации. Идея «устойчивого развития» основывается, во-первых, на понимании *неразрывной связи прошлого, настоящего и будущего* (в новоевропейской, а затем и марксистской методологической традиции эта связь трактуется как понимаемый в широком социокультурном смысле принцип *историзма*) и, во-вторых, на воспитании у личности *чувства ответственности за свои поступки, решения и ценностные установки*, которые, как обоснованно предполагается, через механизм исторической каузальности неизбежно скажутся на будущем состоянии общества, экономики и окружающей среды (7). Это соединение экологии и морального сознания в курсе школьной истории можно считать еще одной интересной образовательной новацией правительства консерваторов, которая в известной мере парировала критику либералов насчет того, что введенные тори новые программы обучения игнорируют межпредметные связи. Внимание, которое стало уделяться в курсе школьной истории изменениям глобальной окружающей среды, было инициировано известной речью М.Тэтчер перед Лондонским Королевским научным обществом в 1989 г., в которой она выдвинула задачу формирования «новой исследовательской культуры», которая бы позволяла не только обнаруживать причины и тенденции экологических изменений, но и предсказывать степень и направленность воздействия на них человека (8) - что, естественно, лучше всего обеспечивается изучением исторического материала. Изучение опыта истории, наглядно раскрывающего связь между совершаемым каждым человеком индивидуальным выбором и его общественными и экологическими последствиями, представляется с этой точки зрения наиболее ценным дидактическим компонентом формирующейся парадигмы «устойчивого развития».

В последние годы начатый консерваторами и продолженный программой т.н. «третьего пути» лейбористского кабинета Тони Блэра курс на «модернизацию» инициировал в британском обществе «новый дух» инноваций и предпринимательства - в школьном образовании стала заметно усиливаться линия на *практическую ценность обучения*. В связи с этим значение того или иного учебного предмета стало в большей степени расцениваться с позиций его ценности для ранней профессиональной ориентации и подготовки школьников (особенно старшеклассников) если не к поступлению в университет, то - как минимум - к успешному освоению «предпринимательских» специальностей, имеющих высокий общественный рейтинг. Под влиянием этой общественной тенденции в школах Великобритании обнаруживается нечто вроде *конкуренции между отдельными предметами* (и, соответственно, между их преподавательскими штатами) за внимание со стороны учеников и их родителей.

Текущие дебаты по вопросам соотношения учебных часов, приходящихся на различные школьные предметы, вновь создает для истории весьма непростую ситуацию, в которой ей, по-видимому, предстоит отстаивать свои позиции перед лицом узко прагматических подходов к содержанию школьного обучения. Для школьной истории положение осложняется сегодня тем, что общая ситуация кризиса школьного образования, выражающая себя в ослаблении интереса школьников к учению и распространении функциональной неграмотности (25% школьников в 11-летнем возрасте не обладают даже рудиментарными знаниями по математике и английскому языку, в то время как более 48% учащихся 16-летнего возраста по уровню подготовки неспособны осуществить сдачу экзаменов по 5-ти предметам на сертификат среднего образования), часто вызывает в руководящих структурах стремление с готовностью приносить в жертву практически-ориентированным базовым предметам уровень и широту гуманитарных знаний учащихся.

-
1. Halpin, Tony. Exam board rejects plea to save school classics // The Times. 2004. August 25. P. 15.
 2. Blair, Alexandra. Education reform fails test, says CBI // The Times. 2004. August 9. P. 21.
 3. About history in the National Curriculum. http://www.nc.uk.net/about/about_history.html
 4. Watson J. OFSTED's Spiritual Dimension: an analytical audit of inspection reports // Cambridge Journal of Education. 2001. Vol. 31, No. 2. P. 210, 212.
 5. About history in the National Curriculum...
 6. Ibidem.
 7. Ibidem.
 8. См.: Макнотен Ф., Урри Дж. Социология природы // Теория общества. Сборник. Под ред. А.Ф.Филиппова. М., 1999. С. 263.

Караева К. А.
(Екатеринбург)

**Политика США в период японской агрессии
в Маньчжурии (1931-1933 гг.)**

Система международных отношений в 30-е гг. XX в. во многом определялась ситуацией на Дальнем Востоке и была связана с политикой континентальной экспансии Японии, в частности, усилением влияния и закреплением собственных прав и интересов в Маньчжурии. На пути к этой цели японские военные круги осуществили серию инцидентов, которая привела к обострению отношений и вооруженному конфликту с Китаем. Поскольку это затрагивало вопросы мира и безопасности, предусмотренные Уставом Лиги наций, пактом Бриана-Келлога и договором девяти держав, Соединенные Штаты Америки, а также значительное число европейских государств оказались втянутыми в урегулирование дальневосточного конфликта.

18 сентября 1931 г., воспользовавшись инцидентом на железной дороге в Лютяогоу (севернее Мукдена), Квантунская армия начала военные действия в Северо-восточном Китае, нарушив тем самым свои международные обязательства и мир на Дальнем Востоке. 19 сентября представитель китайской делегации в Лиге наций Ши в беседе с американским консулом в Женеве П. Гильбертом сказал, что для Китая было бы предпочтительнее, если бы меры по разрешению конфликта предпринимались в рамках пакта Бриана-Келлога, а не Лигой наций, поскольку в последнем случае более сильная позиция Японии была бы непримиримой в отношении Китая, и поскольку действия Лиги могут помешать возможным мерам, предпринятым Соединенными Штатами (1). Реакция США была достаточно сдержанной. Начальник дальневосточного отдела госдепартамента С. Хорнбэк рекомендовал правительству «противостоять всем возможным попыткам быть вовлеченным в джунгли японо-китайско-маньчжурских противоречий, полными непроходимых зарослей и скрытых опасностей» (2), и предоставить всю инициативу по разрешению конфликта Лиге наций (членом которой США не являлись). Как пишет государственный секретарь Г. Стимсон, «организация Лиги наций уже создала специальный аппарат, находящийся в состоянии постоянной готовности для проведения необходимых действий по обследованию, примирению и разрешению конфликтов... С другой стороны, хотя Соединенные штаты и были участниками двух послевоенных соглашений (пакта Бриана-Келлога и договора девяти держав),... ни одно из этих соглашений не предусматривало создания подобного аппарата и ни одно из них не давало подобного опыта

взаимного сотрудничества...» (3). Политику невмешательства США в японо-китайский конфликт американские государственные деятели объясняли стремлением помочь «гражданским властям» в Японии восстановить свои позиции в стране, захваченные военными кругами. Стимсон предложил создать комиссию из представителей двух заинтересованных наций Японии и Китая для проведения прямых переговоров по улаживанию конфликта. При этом Хорнбэк считал, что США не должны вмешиваться в спор, возникший между двумя государствами, полагая, что и Китай, и Япония несли одинаковую ответственность за события на Дальнем Востоке: Китай, поскольку оказался неготовым и политически нестабильным, и, таким образом, открытым к вмешательству извне; Япония, поскольку была склонна к империализму и применению силы, так как в основе ее политического развития лежал военный феодализм (4).

Некоторое изменение в позицию США внесла бомбардировка 8 октября японской авиацией города Цзиньчжоу, находящегося в юго-западной части Маньчжурии. Нарастающая напряженность вызвала в государственном департаменте обсуждение мер, направленных на сдерживание японской агрессии. В общих чертах эти меры сводились к: а) принятию экономических санкций против Японии б) оказанию дипломатического давления и в) силовому урегулированию.

Сторонником экономических санкций выступил Хорнбэк. «Экономический бойкот – это скорее средство защиты, нежели нападения, средство, которому невозможно противиться с точки зрения договорных обязательств,.. и которое не требует усилий применяющей его стороны за пределами своей территории, а также исключает кровопролитие и разрушения» (5). В американских политических кругах существовала и иная точка зрения касаясь правительственного курса, принадлежавшая, в частности, послу США в Токио К. Форбсу, который считал, что дипломатические протесты только дискредитируют японское правительство, что приведет к его роспуску, и в результате на смену придут военные лидеры (6). Сторонником силового урегулирования конфликта был и военный министр П. Хэрли, полагавший, что только сила может остановить Японию и если США к ней не прибегнут, они совершат ошибку, ибо японская оккупация Маньчжурии приведет к утрате США престижа в Азии. Однако применение экономических санкций и военной силы не было поддержано президентом Г. Гувером.

Правительство США неоднократно подчеркивало важность сохранения инициативы Лиги наций как нечто отличное от инициативы, проявляемой Соединенными Штатами. Опасаясь негативной реакции японских политических кругов, США предпочли разграничить пределы юрисдикции устава Лиги наций, членом которой они не являлись, и

пакта Бриана–Келлога, при этом участие в совместных сессиях должно было исходить от наций-членов Лиги, которые в процессе обсуждения мер должны были обратиться к рассмотрению пакта, и таким образом, участие США в работе Лиги было бы обоснованным (7).

На открытии 10-ой сессии Совета председатель Совета А. Бриан выступил с предложением к США делегировать своего представителя, который бы, исходя из условий создавшегося положения, смог бы высказать свое мнение о наилучшем применении соответствующих статей пакта и тем самым укрепить попытки мирного урегулирования проблемы. Для участия в заседаниях Совета Лиги был назначен консул в Женеве П. Гильберт, присутствовавший в течение ряда лет на заседаниях Совета в качестве неофициального наблюдателя. Однако его участие ограничивалось только обсуждением вопроса о применении пакта Бриана-Келлога к обстановке на Дальнем Востоке, в остальных случаях, когда обсуждение касалось иных аспектов японо-китайской проблемы, консулу надлежало вернуться к обязанностям наблюдателя. В обращении к Совету Лиги 16 октября Гильберт высказал следующее: «Действуя независимо и по дипломатическим каналам, мое правительство уже выразило готовность оказать моральную поддержку действиям Лиги, направленным на мирное разрешение маньчжурской проблемы» (8).

4 ноября 1931 г. Япония начала крупные военные операции в провинции Хэйлунцзян, граничащей с Советским Союзом. Несмотря на отрицательное отношение американской общественности к действиям японского правительства, Гувер хотел удержать США от участия в любых антияпонских акциях. На возобновившиеся в Париже заседания Совета США не направили своего представителя, хотя в ознаменование взаимного сотрудничества, дали указания послу США в Лондоне Ч. Дауэсу присутствовать на заседаниях Совета Лиги, если тот сочтет это необходимым. В инструкции, направленной Стимсоном говорилось: «Мы не ждем, что Вы сочтете необходимостью Ваше присутствие на заседаниях Совета, но поскольку развитие ситуации в Маньчжурии и дискуссии в Париже коснутся договорных обязательств и общих интересов Соединенных Штатов, желательно, чтобы Вы могли принять участие в обсуждениях по вопросам, которые будут затронуты» (9).

19 ноября японские войска вступили в Цицикар, важнейший стратегический и железнодорожный центр провинции Хэйлунцзян, перешли Китайско-восточную железную дорогу и стали продвигаться к Харбину. Китайское правительство в связи с этими событиями потребовало от Совета Лиги наций применения в отношении Японии статьи 16 Устава, в которой шла речь о прекращении финансовых и торговых отношений с государством-членом Лиги наций, прибегнувшим к войне вопреки

взятым на себя по Уставу обязательствам. На вопрос Дауэса, как ему поступить в случае, если он будет приглашен участвовать в заседаниях Совета, Стимсон ответил: «Это как раз то время, когда Вы не должны быть там, поскольку намереваются поднять вопрос о санкциях... Если Лига примет решение о применении эмбарго, я не сомневаюсь, что наше правительство сделает все возможное, чтобы не смешиваться в него» (10). Стимсон пишет в своих воспоминаниях, что присутствие Дауэса «могло быть неверно истолковано как обязательство нашего правительства принять участие в санкциях» (11). Позиция США по вопросу о применении санкций против Японии была известна членам Совета Лиги наций, так как на одном из заседаний Бриан сказал, что Совет не питает больших надежд относительно позиции США и что американское правительство не намерено идти дальше пакта Бриана-Келлога и применять санкции (12).

21 ноября японское правительство официально предложило создать нейтральную комиссию для обследования ситуации в Маньчжурии, и 10 декабря Совет принял решение о посылке комиссии в составе представителей Англии, Франции, Германии, Италии с участием американского представителя генерал-майора американской армии Ф. Маккоя.

3 января 1932 г. японские войска заняли г. Цзиньчжоу, тем самым завершив оккупацию трех северо-восточных провинций Китая. Расширение японской агрессии не могло не повлиять на выработку нового курса в отношении Японии. Кроме защиты экономических интересов, правящие круги США были обеспокоены тем, что попустительство японской агрессии могло «нанести непоправимый вред... престижу Америки в Китае» (13). Как пишет Стимсон, было необходимо выработать меры, «на которые могли бы согласиться все нации и которые, по меньшей мере, имели бы силу и значение морального осуждения» (14). Эта идея воплотилась в доктрине «непризнания» или, как она обозначена в американской исторической литературе, «доктрине Стимсона». 7 января 1932 г. Стимсон направил идентичные ноты Японии и Китаю, в которых излагалась позиция американского правительства в отношении японских захватов в Китае. Правительство заявляло, что оно не признает и не будет признавать договоров или созданных де-факто положений, которые «могут нанести ущерб договорным правам США или их граждан в Китае, в том числе тем из них, которые связаны с суверенитетом, независимостью, территориальной целостностью и административной целостностью Китайской республики, а также международной политики, относящейся к Китаю и известной под названием политики «открытых дверей». США заявляли также о «непризнании любого положения, договора или соглашения, находящегося в противоречии с обязательствами Парижского пакта», т. е. пакта Бриана-Келлога. На следующий день, Стимсон выразил позицию американского правительства следующими словами: «В первую

очередь, мы не хотим ставить под сомнение законные договорные права Японии в Маньчжурии и ни коим образом не намерены вмешиваться в них. Во-вторых, мы не хотим препятствовать урегулированию, осуществляемому Японией на основе создавшегося несчастного положения, только если: 1) ничто не ущемляет договорных прав граждан Соединенных Штатов в Китае, основанных на политике «открытых дверей» и договоре девяти держав, и если 2) урегулирование не будет достигнуто путями, противными пакту Бриана-Келлога» (15).

В сентябре 1932 г. международная комиссия во главе с лордом Литтоном, созданная для изучения положения в Маньчжурии, представила свой доклад. 24 февраля 1933 г. Ассамблея Лиги наций приняла резолюцию, основное содержание которой сводилось к следующему: Японии предлагалось вывести свои войска из Северо-восточного Китая в зону Южно-Маньчжурской железной дороги; члены Лиги наций отказывались признать Маньчжоу-Го де-юре и де-факто; Япония и Китай должны были начать переговоры об урегулировании конфликта. В резолюции предусматривалось создание Консультативного комитета, в который приглашались США и СССР, для содействия разрешению японо-китайского конфликта. Официальная реакция США на решение Лиги наций была крайне сдержанной. Накануне принятия Лигой наций резолюции по докладу Литтона госдепартамент получил от американского посла в Японии Д. Грю сообщение, в котором говорилось, что «основные слои японского народа и армии находятся под влиянием военной пропаганды и считают, что война между США и Японией, или Россией и Японией, или с обеими странами неизбежна... Ввиду настроений народа, флота и армии существует опасность, что любая акция, которая может возбудить общественное мнение, приведет к принятию Японией радикальных мер, несмотря ни на какие последствия» (16). Письмо Грю оказало большое влияние на Гувера, который предложил Стимсону «уменьшить существующую напряженность» в отношениях с Японией заявлением о том, что США «не будут участвовать в санкциях другого рода, кроме санкций общественного мнения» (17).

Таким образом, особенностью политики США в отношении ситуации в Маньчжурии в указанный период стала установка на невмешательство в японо-китайский конфликт, которая обуславливалась рядом факторов, в частности, приоритетом в решении внутриэкономических проблем, негативными последствиями для американских промышленных кругов от введения экономических санкций, усилением антагонизма с Японией и угрозой войны с последней, нежелательным обострением отношений с Китаем, что способствовало бы ослаблению позиций американского капитала в этом регионе.

1. Гильберт - Стимсону, 10 сентября 1931 г. // Papers Relating to the Foreign Relations of the US. 1931. Washington, 1946. Vol. 3. P. 19.

2. Diplomats in Crisis. United States–Chinese–Japanese Relations, 1919-1941. Santa-Barbara, Oxford, Inc., 1974. P. 103.
3. Стимсон Г. Дальневосточный кризис: воспоминания и наблюдения. М., 1938. С. 25.
4. Diplomats in Crisis. United States–Chinese–Japanese Relations, 1919-1941. P. 106.
5. Ibid. P. 100.
6. Ibid. P. 57.
7. Стимсон Г. Указ. соч. С. 41-42.
8. Pan S. C. Y. American Diplomacy Concerning Manchuria. Boston, Inc., 1938. P. 236.
8. Ibid. P. 239.
10. Стимсон - Дауэсу, 19 ноября 1931 г. // Papers Relating... 1931. Vol. 3. P. 489.
11. Стимсон Г. Указ.соч. С. 52.
12. Дауэс - Стимсону, 21 ноября 1931 г. // Papers Relating... 1931. Vol. 3. P. 510.
13. Стимсон Г. Указ. соч. С. 61.
14. Там же. С. 63.
15. Pan S. C. Y. Op.cit. P. 246.
16. Грю - Стимсону, 23 февраля 1933 г. // Papers Relating... 1933. Vol. 3. P. 195-196.
17. Гувер - Стимсону, 23 февраля 1933 г. // Papers Relating... 1933. Vol. 3. P. 209-210.

Каргапольцев Д.С.

(Екатеринбург)

**Русские воинские отряды как инструмент
социальной интеграции русских эмигрантов
в гражданскую общность государства Маньчжоу-го**

С образованием государства Маньчжоу-го в 1932 г. для многих слоев российской эмиграции открылась возможность легального поступления на военную службу. В сложившихся социальных условиях 1930-х гг. военная служба для русской эмиграции оказалась одним из средств интеграции в гражданскую общность государства Маньчжоу-го.

На территории Маньчжурии в 1938 – 1941 гг. было создано несколько воинских отрядов из русских эмигрантов. По данным источников, отряды были созданы Японской военной миссией (далее - ЯВМ) при участии органов эмигрантской администрации (Бюро по делам российских эмигрантов в Маньчжурии (далее - БРЭМ)), партийных организаций (Российской фашистской партии (далее - РФП)) и военного ведомства Маньчжоу-го. При создании эти отряды задумывались руководством ЯВМ как разведывательно-диверсионные. Предполагалось их использование во время ведения военных действий против Советского Союза.

В контексте проблемы социальной интеграции русских эмигрантов в гражданскую общность Маньчжоу-го период существования русских воинских отрядов можно разделить на два периода: 1938 – 1940 гг. и 1940 – 1945 гг. Первый период характеризуется формальной деятельностью отрядов, когда они еще не представлялись одним из каналов социальной мобильности части российской эмиграции. На данном этапе РВО замышлялись ЯВМ как рядовой инструмент, или составная часть контингента вооруженных сил, которую предполагалось их использование во время ведения военных действий против Советского Союза.

В течение второго периода происходят изменения в перспективном значении отрядов, которые становятся не только рядовой военной единицей, но и социальным лифтом, посредством которого представителям эмигрантской общности предоставлялась возможность социальной интеграции в создаваемое в Маньчжоу-го гражданское общество.

С 1941 г. отряды формально числились подразделениями армии Маньчжоу-го, находились под руководством начальника японской Квантунской армии и были подчинены Министерству государственной безопасности. Всего было создано отря таких отрядов: первым в апреле 1938 г. (1) был создан отряд Асано. Свое название он получил по имени первого командира - японца, майора японской армии, Асано Макото (впоследствии он дослужился до звания полковника). Хайларский конно-полицейский отряд был сформирован в октябре 1941 г. в составе 40 рядовых и шести офицеров и унтер-офицеров (2). Отряд на станции Ханьдаохэцзы под названием «Асайоко» (отряд Асано на станции Ханьдаохэцзы) организован в сентябре 1941 г. на основе выпускников Ханьдаохэцзского полицейского училища и части военнослужащих отряда Асано.

На службе в этих отрядах состояли только русские эмигранты, в число служащих не допускали евреев и мусульман. Набор рядового состава проводился по введенному в 1940 г. закону о всеобщей воинской повинности, из числа русской эмигрантской молодежи в возрасте 20 – 30 лет из Харбина и населенных пунктов линии КВЖД. Данный принцип набора был отработан в отряде Асано. Срок службы первоначально был ограничен 3 годам и впоследствии уменьшился до 2 лет. Срок службы рядового состава Хайларского отряда определялся сначала тремя месяцами, затем, через два выпуска, после отработки механизма прохождения службы был увеличен до шести месяцев, с 1943 г. срок службы увеличился до одного года. Все призывники перед зачислением в отряд давали подписку о неразглашении полученной в отряде информации.

До начала апреля 1942 г. отряды субсидировались губернским управлением, а затем стал частично снабжаться ЯВМ, перейдя в частичное ее распоряжение. Доля ЯВМ в общем объеме средств, поставляемых в отряд, посте-

ленно увеличивалась, к 1944 г. достигнув почти 100%. Таким образом, отряды перешли в полное подчинение японских направляющих органов.

В день начала первых занятий проводилась церемония, на которой присутствовал начальник Харбинской ЯВМ, его помощник и начальник полиции города Хайлара. Все курсанты принимали присягу в один день. Занятия первоначально рассчитывались сроком на 3 месяца (3). В Хайларском отряде проводилось обучение только личного состава, каких-либо курсов повышения квалификации состава при отряде не существовало. Обучение рядового состава проводилось по тем же дисциплинам и тем же программам, что и в отряде Асано.

Через некоторое время после зачисления в отряд новобранцы давали присягу на верность государству, которое их приютило и стало «новой родиной» для эмигрантов. Согласно показаниям арестованных в 1945 г. бывших «отрядников», основное содержание присяги было приблизительно следующим:

1. Основой воинского духа должно быть: патриотизм, искренность, доверие, слово не должно расходиться с делом;
2. Все приказы начальника должны всегда и везде беспрекословно выполняться;
3. Строгое соблюдение воинской дисциплины;
4. Недопущение своевольного применения оружия;
5. Соблюдать воинский долг, не допускать страха;
6. Высоко держать воинское звание;
7. Бережно относиться к казенному имуществу;
8. Сохранять свое здоровье и не допускать излишней роскоши.

Таким образом, присяга на верность императору и правительству Маньчжоу-го с одной стороны символизировала подчинение русской эмиграции административным органам государства, с другой стороны, это значило, что эмигранты, поступающие на службу в отряд, становились полноправными членами общества, которым по японским понятиям предоставлялась честь не только служить в вооруженных силах. Новая родина предоставляла своим гражданам честь защищать ее с оружием в руках.

В октябре 1944 г. набор контингента для прохождения службы в отрядах носил характер стандартного военного призыва эмигрантской молодежи 17 – 25 лет (прошедшей комиссию по определению годности к службе в данном отряде) (4).

По некоторым сведениям, при Сунгарийском отряде функционировало отделение ЯВМ под командованием японца Идзимы. При том, что формально, отряды числились армейскими подразделениями армии Маньчжоу-го, все приказы по отряду исходили только от ЯВМ (5). Хайларский отряд подчинялся непосредственно ЯВМ в г. Хайларе до мая 1944 г., затем теоретиче-

ски - инспектору ЯВМ полковнику Асано (после повышения его в должности). Однако, в сущности, схема подчинение отряда не изменилось.

Канал социальной мобильности в виде военной службы в РВО не мог быть достаточно широким. Общая численность личного состава 1-го и 2-го эскадронов Сунгарийского отряда колебалась в разное время от 200 до 350 человек. Каждый из эскадронов имел по два кавалерийских взвода, численностью от 40 до 50 человек. Каждый взвод делился на три – четыре отделения (6). Численность Хайларского отряда к этому времени составляла в среднем – 120 человек. С другой стороны, при сложившемся в среде русской эмиграции негативном отношении к военной службе и потребностях японцев в русских административных кадрах, этот социальный канал был отработанным и надежным. Кадрами резервистов укомплектовывались должности преподавателей военной подготовки в школах и ВУЗах, административные должности и т.п.

30 июля 1945 г. Русский воинский отряд на станции Сунгари-2 был расформирован. Одна часть командного состава была демобилизована, из другой составили так называемые добровольческие трудовые дружины. Оружие и имущество отряда было изъято ЯВМ и вывезено в Харбин. На момент расформирования в русском воинском отряде на станции Сунгари-2 состояло примерно 400 человек личного состава (7). С другими отрядами происходило то же самое.

Люди, служившие в отрядах, были в японской администрации на хорошем счету и пользовались определенной степенью доверия. В свою очередь, после исчезновения этих отрядов и самого государства Маньчжоу-го эти люди не только потеряли все что приобрели, но и оказались в положении гонимой части общественности, оказавшись впоследствии в местах заключения в СССР.

1. В протоколах допросов некоторых архивно-следственных дел данные о времени создания отряда указаны не точно: называются различные даты в промежутке от конца 1938 до начала 1940 гг.

2. Смирнов С. В. Русские военизированные и армейские подразделения в Маньчжоу-го (1930-е – 1945 гг.) // Вопросы всеобщей истории. Екатеринбург, 2004. №6. С. 85.

3. ГААОСО Ф. 1. Оп. 2. Д. 32506. Л.74 об.

4. Там же. Д. 34818. Л. 112.

5. Там же. Д. 21933. Л. 12.

6. Там же. Д. 37624. Л. 55.

7. Там же. Д. 38079. Л. 54.

**Начапкин М.Н.
(Екатеринбург)**

Историк русского зарубежья П.Б. Струве о либеральном консерватизме и революции

В феврале 2007 г. отмечается 90-летняя годовщина Февральской революции 1917 года. Для объективного понимания причин и последствий Февральской и Октябрьской революций важно обратиться к воспоминаниям их современников и непосредственных участников.

О жизни и деятельности Петра Бернгардовича Струве (26.01.1870 - 26.02.1944) – непосредственного активного участника этих событий, историка русского Зарубежья и теоретика либерального консерватизма, до сих пор мало известно на родине. Характеристика Струве в советской литературе не была объективной. В основу оценок были положены ленинские характеристики, а для В. И. Ленина работы Струве, даже в пору близости последнего к РСДРП, были лишь «отражением марксизма в буржуазной литературе». Позднее Струве называли мастером ренегатства. В годы гражданской войны за публикации, разоблачающие сущность большевистской власти, он был безоговорочно отнесен к ее врагам. Такая политическая квалификация была перенесена и на характеристику научной деятельности Струве. Он был объявлен несостоятельным как историк. На Западе, в отличие от советской историографии, как в русской диаспоре, так и в научных кругах, его знали, прежде всего, как выдающегося ученого энциклопедиста – автора работ по философии, политэкономии и истории. В 1916 г. Струве был удостоен в Англии степени почетного доктора Кембриджского университета.

Для Струве была характерна очень сложная эволюция политических и исторических взглядов. В юности он увлекался славянофильством, в период марксистских и социал-демократических исканий он был ведущим публицистом органов «легального марксизма» – журналов «Новое слово», «Начало». С июля 1902 по октябрь 1905 г., уже с позиций либерального демократизма, он издавал сначала в Штутгарте, а затем в Париже, журнал «Освобождение», вокруг которого сформировался «Союз Освобождения», послуживший фундаментом для формирования кадетской партии. Со второго съезда этой партии (9 января 1906 г.) до 1915 г. Струве входил в состав ее Центрального комитета. С 1907 г. он совместно с А.А. Кизиветтером возглавил редакцию известного научного, литературного и политического журнала «Русская мысль».

Важным фактом биографии Струве стала его статья «Интеллигенция и революция» в знаменитом сборнике «Вехи» (1909), в которой он предупредил о гибельности для страны безрелигиозного отщепенства интеллигенции от государства. Февральскую революцию Струве не поддержал. Позднее, в газете «Возрождение» он дал ей такую негативную оценку: «Эта революция в истории России и всего мира не имеет никакого самостоятельного значения ... февральская революция есть лишь жалкая и бессильная прелюдия к

тому омерзительному, с начала до конца, перевороту, основным содержанием которого явилась злейшая реакция, жесточайшее осквернение и понижение народной жизни...» (1). Временное правительство проявило полную неспособность управлять страной и подготовило почву для большевистского переворота. Он поддержал выступление генерала Л. Г. Корнилова в августе 1917 г.

В годы гражданской войны Струве занимал в правительстве П. Н. Врангеля должность начальника внешних сношений. Он убеждал Врангеля возобновит аграрную реформу П.А. Столыпина в Крыму. Струве пришлось уехать из Крыма в октябре 1920 г., когда Белое движение потерпело поражение. В Софии, Праге, Белграде он занимался преподаванием, много работал для объединения эмиграции с целью сопротивления большевистскому режиму. В 1921 г. увидел свет сборник статей «Из глубины». Подготовленный еще в 1918 г., он явился прямым продолжением «Вех». В статье «Исторический смысл русской революции и ее национальные задачи» Струве отмечал: «Русская революция оказалась национальным банкротством и мировым позором... Разыскание причин той поразительной катастрофы, которая именуется русской революцией и которая ... означает величайшее во всех отношениях падение нашего народа, имеет первостепенное значение для всего его будущего» (2). Называя «удовлетворительным» режим низвергнутой монархии, Струве пытался найти причины революции в нравах народа – его буйности, жестокости, привычке к насилию, как к способу решения проблем.

Исследование роли российской интеллигенции в истории страны было важной темой для Струве-исследователя. Первая мировая война с ее жертвами и житейскими трудностями способствовала повышению восприимчивости народа к интеллигентской пропаганде, разбудившей дремавшие в народе противозаконные и зверские силы. Струве анализирует причины враждебности интеллигенции к государству и делает вывод, что самодержавие также было виновато в отчуждении интеллигенции от государственной власти. Систематически отказывая интеллигенции в управлении государством, «... самодержавие создало в душе, помыслах и навыках русских образованных людей психологию и традицию государственного отщепенства» (3). Вину исторической власти России Струве видел в том, что она на целое столетие отсрочила отмену крепостного права, несмотря на то, что эта проблема назрела уже в середине XVIII в. А это, в свою очередь, затянуло вплоть до начала XX в. постановку и решение двух других сторон крестьянского вопроса – утверждение земельной собственности и упорядочение землепользования. Политическая реформа также страшно запоздала в России. Она должна была начаться в начале XIX в. Лишь правительство Столыпина, по мнению Струве, встало на правильный путь сотрудничества с обществом, создания крепкой крестьянской собственности.

Заметный след в эмигрантской литературе оставила газета «Возрождение», основанная им в 1925 г. Струве был ее редактором 2 года, до 1927 г. Успех газеты определялся высоким качеством публикуемых в ней материалов. Редкий номер газеты выходил без публицистических заметок Петра Бернгардовича, объединенных рубрикой «Дневник политика». После вынужденного ухода из газеты «Возрождение», Струве в Белграде начал издавать газету «Россия и славянство». В 233 номерах газеты было опубликовано 114 его статей, в которых эмигранты находили ответы на мучившие их вопросы о судьбе России: почему рухнула монархия, в чем состояли уроки и опыт Февральской и Октябрьской революций, что нужно сделать для возрождения и обновления России.

В 1920-х гг. Струве занимается научной и просветительской деятельностью, всесторонне разрабатывает и обосновывает концепцию «либерального консерватизма». В статье «О мере и границах либерального консерватизма» Струве дал свое понимание понятия «либеральный консерватизм». Либерализм означал для него утверждение неотъемлемых прав личности, в том смысле, что они не подлежат посягательству ни со стороны власти, ни со стороны отдельных лиц. Но подлинное, не формально-отвлеченное, понятие консерватизма было связано с сохранением сильной государственности: «И тут мы нащупываем подлинный пафос консерватизма и его подлинное содержание. Таковым является государственность, как утверждение всенародного единства, или соборной личности народа, и против классовых попользований, и против безоглядных притязаний личности, т.е. против чрезмерного коллективизма и против крайностей индивидуализма» (4). Мыслитель считал, что консерватизм и либерализм тесно связаны между собой, ибо как без свободы лица невозможна крепость государства, так и без мощной государственности нет всенародного единства и невозможна свобода лица. Таким образом, либерализм и консерватизм сходятся в решении двух проблем: власти и свободы. Либерализм состоит в утверждении свободы лица, а консерватизм защищает исторически сложившийся порядок вещей. Обычно противопоставляемые идеи свободы личности и творчества, с одной стороны, и «почвы», преемственности жизни, «осознанного почитания отцов», ценности монархической государственности, с другой, были объединены Струве на общем фундаменте.

Очень важной для понимания доктрины либерального консерватизма является его статья «Связь и смена поколений». Одной из важнейших основ консерватизма, и в том числе либерального, является уважительное отношение к национальной истории и традициям, которое необходимо воспитывать у молодежи с детства. Размышляя о судьбе русской молодежи Зарубежья, оторванной от быта, культуры, традиций настоящей России, он писал: «Но страшно и, в сущности означает духовно-национальную гибель – быть не связанными с национальной историей и национальными традициями вооб-

ще. Вот почему здесь, за рубежом, именно в молодом поколении так важен, так неоченим культ истории, уважение к прошлому, почитание предков, духовное с ними сожителство... Духовно Россия возродиться только своим прошлым. Без всякого преувеличения можно сказать, что Россию спасут и воскресят Дмитрий Донской и Сергей Радонежский...» (5). Струве придавал большое значение православной вере, воспитывающему влиянию церкви. Таким образом, либеральный консерватизм представлял для него попытку положительного решения проблемы власти и свободы. Он выступал за сохранение традиционных ценностей, их преобладание в процессе государственного, общественного и духовного развития, за неотъемлемость прав личности, ее свободу и свободную, основанную на праве собственности, хозяйственную деятельность. При этом свобода понималась Струве как личная ответственность. Гарантом свободы должно выступать сильное государство, основанное на правовых нормах.

С 1928 по 1941 г. Струве постоянно читал лекции в Русском научном институте в Белграде. Один из главных его учебных курсов назывался «История общественных и политических движений в России XIX и XX вв». Современный американский историк Р. Пайпс, наиболее полно исследовавший жизнь и взгляды мыслителя, назвал его добросовестным педагогом: «...Струве самозабвенно готовился к каждой лекции, испещряя записями сотни и сотни тетрадей...» (6).

Большое внимание Струве уделял выяснению причин русских революций. Он считал, что политическая и социальная эволюция России в направлении «политической свободы» совпала с развитием на Западе социализма и его проникновением в умы русской интеллигенции. В то же время русские люди не сумели приобщиться к главному стержню западной свободы, к земельной собственности. Это «... значит только, что начало личной собственности не успело настолько окрепнуть в среде бывшего зависимого крестьянского населения России, чтобы явиться достаточной преградой социалистической пропаганде интеллигенции...» (7). Октябрьская революция была порождена совпадением социально-экономической отсталости России с острыми идеологическими влияниями Запада: «Вот та реальная проблема, которая в лице большевизма, явившегося в результате соединения в одном потоке социалистической отравы и самобытной бунтарской энергии чуждых собственности народных масс, предстает перед нами в огромном по разрушительной силе явлении русской революции» (8). Идеи социализма имели такое большое влияние из-за недоразвитости собственного духа в народных массах. В речи «Отечество и собственность», произнесенной в Праге 4 марта 1923 г., Струве говорил о трагедии русской истории и русского крестьянства, которая, по его мнению, заключалась в том, что земля никогда не являлась для крестьянина подлинной и крепкой собственностью. Он считал, что Россию восстановит лозунг «Отечество и собственность»: «Нам нужен

крестьянин-собственник, и он будет крестьянином – патриотом. Ибо таков глубочайший, в самом корне вещей заложенный смысл слова: патриот. Быть патриотом значит любить свое отечество, как собственность, любить так, как землевладелец любит свою деду и отчину» (9). Струве много занимал вопрос об образе будущей России. В основе возрождения России, по его мнению, должны лежать идеи свободы, частной собственности, сильной государственной власти, действующей в пределах закона, охраняющей национальную культуру, свободу и права человека.

Жизненный путь Струве, уникальная эволюция его взглядов, сопричастность к важнейшим историческим событиям первой трети XX в. заставляет внимательно прислушаться к его оценкам развития российской истории. Изучение его социально-политических взглядов будет способствовать объективному пониманию процессов, происходивших в среде русского Зарубежья.

1. Струве П.Б. Дневник политика (1925-1935). М., 2004. С. 242.
2. Струве П.Б. Исторический смысл русской революции и национальные задачи // Вехи. Из глубины. М., 1991. С. 459.
3. Там же. С. 462.
4. Струве П. Б. О мере и границах либерального консерватизма // Полис. 1994. № 3. С. 132-133.
5. Струве П.Б. Дневник политика. С. 77-78.
6. Пайпс Р. Струве: правый либерал. 1905-1944. М., 2001. Т. 2. С. 495.
7. Струве П. Б. Дневник политика. С. 391.
8. Там же. С. 991.
9. Струве П.Б. Россия. Родина. Чужбина. СПб., 2000. С. 163.

**Нефедов С.А.
(Екатеринбург)**

Реформы Петра III и диффузионные процессы в Европе XVIII века

Для современной уральской исторической школы характерен интерес к идеям диффузионизма, к рассмотрению событий русской истории в контексте экономического, культурного и военного влияния Запада. Большим достижением в разработке этой темы явился выход в свет двух монографий Е. В. Алексеевой, в которых в широком плане показан механизм этого влияния и его роль в постепенной модернизации России (1). В данной заметке мы попытаемся проследить некоторые моменты диффузионных процессов, связанных с реформами в России и в Пруссии в 1720-1760-х гг.

В контексте теории диффузионизма главным двигателем реформ является военное превосходство противника, побуждающее соседние страны к заимствованию сначала военно-технических, а затем экономических и социальных институтов страны-гегемона (2). Поэтому для того, чтобы проанализировать истоки прусских реформ, нам придется обратиться к событиям предыдущего периода – к преобразованиям Петра Великого. Русская армия была создана в подражание победоносной шведской армии, и победа над шведами сделала ее, в свою очередь, образцом для подражания. Оказалось, что российские инновации также могут распространяться путем диффузии. В первую очередь, заимствовался принцип всеобщей рекрутской повинности: в 1722 г. рекрутская повинность была введена в Австрии, а в 1733 г. – в Пруссии. Король Пруссии Фридрих-Вильгельм I (1713-1740) был личным другом Петра, восхищался им и подражал грубоватым манерам русского царя (3). Он не только ввел рекрутскую повинность, но заимствовал и принцип обязательной службы дворянства. Правда формально эта обязанность не была утверждена законом, но король сумел создать такое положение, при котором служба стала моральным долгом дворян, «делом чести». Сыновья прусских юнкеров уже детьми отправлялись в кадетские школы, либо (как в России) поступали прямо в полк, начиная службу с нижних чинов (4).

Далее, находясь под двойным влиянием России и Швеции, Фридрих-Вильгельм I заимствовал идею военизированного «регулярного государства» и приложил все силы для претворения ее в жизнь. Вся жизнь в Пруссии регулировалась многочисленными регламентами и инструкциями. «Фридрих-Вильгельм I довел самодержавную форму правления до высшей степени развития... - пишет В. Фонер. – Все государство двигалось как батальон на парадном плацу» (5). В итоге, Фридрих-Вильгельм I построил милитаризованное государство, главным компонентом которого была армия. Первым и главным регламентом «регулярного государства» был подробный военный устав, который был принят в Пруссии в 1714 г. За время правления этого короля прусская армия увеличилась с 30 до 75 тыс. человек. Маленькая Пруссия стала одним из сильнейших государств Европы; под ружьем находилось 3% населения страны (в России при Петре I эта цифра составляла 1,6%, а в других «великих державах» она была существенно меньше). Армия поглощала 2/3 доходов государства, и для того, чтобы сократить остальные расходы, был введен режим всеобщей экономии (6). Король постоянно носил военную форму и самолично занимался обучением солдат, всю первую половину дня он проводил на вахтпарадах. Именно Фридрих-Вильгельм I ввел знаменитую «прусскую муштру». Как оказалось, это был необходимый элемент линейной тактики. Доведенный до автоматизма процесс зарядки позволил прусскому солдату делать 5 выстрелов в мин., в то время как солдаты других армий производили лишь 2-3 выстрела. Это позволило уменьшить глубину строя до 3 шеренг и, соответственно, увеличить длину линии.

Другим преимуществом, приобретенным «муштрой», была способность быстро разворачиваться из походных колонн в боевой порядок. При линейной тактике такие перестроения были сложным процессом, и другие армии стремились развернуться и занять позиции заблаговременно до подхода противника. Прусская армия умела перестраиваться непосредственно на поле боя; это позволяло ей маневрировать и заходить во фланг противнику (7).

Дисциплина и порядок в условиях изнурительной муштры поддерживались с помощью палки; офицеры и унтер-офицеры носили трость, которой избивали солдат за малейшую ошибку. Фридрих-Вильгельм I (так же, как Петр I) тоже носил трость, которую постоянно пускал в ход, не разбирая, кто перед ним – простолыдин, или «благородный» (8). Нужно отметить, однако, что палочная дисциплина не была самоцелью, а диктовалась военной целесообразностью. Исходя из той же целесообразности, Фридрих-Вильгельм I заботился о том, чтобы солдаты были всегда сыты и хорошо одеты; он существенно усовершенствовал систему материального снабжения армии. Король-солдат распорядился, чтобы солдат учили читать и писать, он учредил приюты для солдатских детей (9).

Дисциплина и порядок, царившие в прусской армии, обращали на себя внимание задолго до громких побед Фридриха II. Австрийский граф Зекендорф писал из Берлина Евгению Савойскому о впечатляющих «красоте и порядке» прусских войск, о превосходном состоянии полков, ружей и амуниции, о прусской дисциплине (10). Армии соседних государств пытались перенять прусский порядок: в 1732 г. во Франции, а в 1737 г. в Австрии были приняты военные уставы.

Фельдмаршал Миних, став президентом Военной коллегии, стремился преобразовать русскую армию по прусскому образцу. В 1732 г. была введена форма, напоминавшая прусскую, солдат заставили носить парики и косы. Новый пехотный устав («Экзерциция пешая») упразднил пикинеров и не упоминал о штыковых атаках; главное внимание уделялось теперь стрельбе залпами; обучение строю и маршам проводилось на прусский лад. Кавалерия также реформировалась по прусскому образцу. Был переведен прусский кавалерийский устав «Экзерциция в кирасирском полку», выписаны тяжелые лошади из Германии и созданы три кирасирских полка (11).

Миних значительно усовершенствовал тыловую службу; он улучшил материальное снабжение, ввел провиантские магазины, учредил госпитали для солдат и школы для солдатских детей. Принимались меры для улучшения боевой подготовки – в частности, были введены генеральные смотры войск. В 1731 г. был учрежден Шляхетский кадетский корпус, выпускники которого шли в армию офицерами. Программа Шляхетского корпуса была скопирована с прусской Ritterakademien, прусский король прислал офицеров-инструкторов, и корпус выпускал офицеров, воспитанных по-прусски (12).

Но вернемся к прусским реформам. Наследник Фридриха-Вильгельма, Фридрих II (1740-1786), продолжил военные реформы и приложил значительные усилия к совершенствованию прусской кавалерии и артиллерии. Кавалерия прежде придерживалась традиционной французской тактики: при приближении к противнику она останавливалась и делала залп из пистолетов, а затем уходила назад перезаряжать оружие. Фридрих II, следуя примеру шведов, перешел к тактике быстрой атаки сомкнутым строем с применением исключительно холодного оружия; при такой атаке кавалерия опрокидывала противника, главным образом, своей массой (13). Наибольшие успехи были достигнуты в модернизации артиллерии. Введенные Фридрихом II новые артиллерийские системы были много легче и маневреннее прежних. Облегчение орудий было достигнуто за счет нового технологического приема, впервые примененного мастером Келлером из Касселя: Келлер стал отливать бронзовые орудия «глухими» и затем высверливать канал ствола с помощью мощной сверлильной машины (ранее канал отливался вместе с орудием, что уменьшало прочность стенок). В 1733 г. прусские трехфунтовые полковые пушки весили 22 пуда; к 1745 году их вес сократился до 8,5 пуда. Вес 6-фунтовых пушек уменьшился с 43 до 14,1 пуда, и это позволило заменить в некоторых полках 3-фунтовые пушки 6-фунтовыми. Создание новой прусской артиллерии стало толчком к аналогичным преобразованиям в других странах (14).

В то время как Фридрих-Вильгельм I был относительно миролюбив, его сын Фридрих II стремился использовать возросшую военную силу Пруссии для расширения ее территории. Прусская армия добилась громкой славы своими победами в Войне за австрийское наследство (1740-1748) и в Семилетней войне (1756-1763). Фридрих II использовал преимущества прусской муштры и громил превосходящего противника, заходя ему во фланг. В период Семилетней войны Фридриху II приходилось сражаться с численно подавляющими силами трех великих держав, Австрии, Франции и России. Тем не менее, прусский король одержал знаменитые победы над французами при Росбахе, над австрийцами при Лейтене и над русскими при Цорндорфе. Несмотря на отдельные неудачи (как в битве при Кунерсдорфе), преимущества прусской армии были очевидны для генералов и политиков европейских держав. Военные победы породили волну перенимания прусских порядков – не только военных, но и государственных.

Реформы «короля-философа» Фридриха II создали из Пруссии образец просвещенной монархии и «регулярного государства», о котором мечтал Петр I. В 1740-х гг. под руководством канцлера Коччеги была создана строго иерархичная и правильно функционирующая административная система, введены постоянные ревизии, новые чиновники стали получать втрое большие оклады и уже не брали взятки. Вся деятельность чиновничества была подчинена четкой и мелочной системе предписаний; в 1749 г. Коччеги, по

плану Фридриха, закончил составление нового свода законов «Corpus juris Fridericianum», который должен был стать основой «регулярного государства». Было введено независимое судопроизводство и запрещены пытки. Провозглашалась свобода вероисповедания. Каждому сословию было определено свое место: офицерский корпус комплектовался исключительно из дворян-«рыцарей», для которых военная служба (формально не обязательная) была нравственным долгом. Для поддержания дворянского сословия был создано несколько «Дворянских банков», обеспечивших дешевый кредит. Чиновникам недворянского происхождения запрещалось покупать рыцарские имения; дворянству, в свою очередь, запрещалось заниматься торговлей и промыслами (15).

Громкие военные победы Фридриха Великого породили в Европе волну модернизации по прусскому образцу. Первым государством, приступившим к этой модернизации, была Австрия, потерпевшая от пруссаков жестокое поражение в Войне за австрийское наследство. В начале 1750-х гг. императрица Мария Терезия предприняла решительные шаги для реформирования своей армии. Было уделено особое внимание обучению пехоты, кавалерия стала атаковать так же как прусская, в сомкнутом строю. Генерал-фельдцейхмейстер князь Лихтенштейн провел реформу австрийской артиллерии и принял на вооружение облегченные и стандартизированные артиллерийские системы (16). После Семилетней войны сфера реформ расширилась. Для содержания армии был введен подоходный налог, который собирало непосредственно венское правительство; казна получила в распоряжение большие средства и избавилась от опеки сеймов. Новый налог распространялся также и на дворянство, которое утратило налоговые и судебные привилегии. Принимались меры по развитию государственного сектора; было построено большое количество государственных мануфактур; в соответствии с теорией меркантилизма национальная промышленность была защищена от иностранной конкуренции 60-процентными ввозными пошлинами, вывоз сырья запрещался.

«Регулярное государство» Фридриха II стало образцом и для российских политиков. Некоторые мероприятия прусского короля такие, как создание Дворянского банка и запрещение чиновникам покупать дворянские земли были скопированы еще при жизни Елизаветы, другие как освобождение от военной службы, отмена телесных наказаний для дворянства и независимые сословные суды вошли в программу дворянства и были реализованы позднее, при Петре III и Екатерине II. Как обычно бывает, первым признаком новой волны модернизации были преобразования в армии; инициатором реформ выступил большой поклонник прусской военной системы граф П. И. Шувалов, генерал-фельдцейхмейстер и командир военных частей, стоявших в Санкт-Петербурге. Шувалов переучил подчиненные ему части на прусский лад и его эксперимент произвел большое впечатление на Военную коллегию.

В 1755 г. в русской армии был введен устав прусского образца, делавший упор на стрелковую тактику и быстроту перестроений. Кавалеристам было предписано атаковать противника в сомкнутом строю холодным оружием (17).

Наиболее важные реформы были проведены в артиллерии. После принятия на вооружение в Пруссии и Австрии облегченных артиллерийских систем Россия была вынуждена спешно провести модернизацию своей артиллерии. Эта работа проводилась под руководством Шувалова, вследствие чего за новым типом орудий закрепилось название «единорог» (это был герб рода Шуваловых). Единорог представлял собой удлиненную гаубицу, но, в отличие от гаубицы, мог стрелять не только картечью, но также ядрами и разрывными бомбами. Единороги были различных калибров; предназначавшиеся для замены 3-фунтовой полковой пушки (имевшей вес 17,5 пуда) 8- и 12-фунтовые «единороги» имели вес соответственно 6 и 12 пудов, а действие картечи 12-фунтового единорога было в четыре раз сильнее, чем у 6-фунтовой пушки (18).

Новая русская артиллерия оказалась более мощной, чем артиллерия Фридриха II, и благодаря «единорогам» (и практически неприступной позиции) русским войскам удалось нанести поражение армии Фридриха у Кунерсдорфа – это была одна из немногих неудач прусского короля. Но в целом ход военных действий показал преимущество пруссаков в организации, маневренности и обученности пехоты, что побудило русских перенимать методы противника. Командовавший русскими войсками в Померании П. А. Румянцев был большим поклонником Фридриха II, по образцу пруссаков он создал подразделения егерей, и, чтобы поднять дисциплину, усиленно применял шпицрутены (19).

Среди поклонников прусского короля был и наследник русского престола, сын голштинского герцога Карла Фридриха и дочери Петра I Анны, Карл-Петер, которого в России называли «Петром Федоровичем». Карл-Петер до 14 лет воспитывался на своей родине, в Германии, и, по отзывам современников, был истым немцем; он плохо говорил по-русски. Получив от императрицы Елизаветы большое поместье в Ораниенбауме, Карл-Петер завел здесь свое маленькое войско, состоявшее по большей части из голштинцев, обученное прусскими офицерами и носившее прусскую форму. Подражая своему кумиру, «Петр Федорович» следовал точно утвержденному распорядку дня, утром сам принимал вахтпарады, вечером музицировал на скрипке (Фридрих играл на флейте), а потом, как прусский король, курил табак и пил пиво со своими офицерами (20).

Став императором Петром III, Карл-Петер заключил союз с Фридрихом II и попытался ввести в России прусские порядки. Прежде всего, эти порядки касались армии; была введена строгая дисциплина и система вахтпарадов, которые принимал сам император. В этих парадах должны были принимать

участие все – как престарелые штаб-офицеры, так и записанные в полки малолетние дворяне. Офицеры должны были интенсивно, по-прусски, муштровывать своих солдат. Была введена новая военная форма прусского образца и новые военные штаты (21).

Подражая Фридриху II, Петр III наладил дисциплину в государственных учреждениях, разрешил вывоз хлеба, ликвидировал Тайную канцелярию и запретил пытки. Немцы вновь заполнили императорский двор, из ссылки вернулись Миних и Бирон. Император конфиденциально советовался с Фридрихом о возможности введения в России протестантской религии. Причем прусский король выражал опасения относительно возможных последствий. Тем не менее, Петр III конфисковал церковные имущества и в духе свободы вероисповедания прекратил преследование старообрядцев. 19 февраля 1762 г. Петр III подписал «Манифест о вольности дворянства», даровавший русскому дворянству ту привилегию, которой формально обладало немецкое дворянство свободу от обязательной службы. При этом император выражал желание, чтобы освобожденные от обязанности дворяне все же продолжали служить, и чтобы служба стала для них, как в Пруссии, делом чести (22).

Таким образом, реформы Петра III были новой попыткой модернизации России по европейскому образцу. На этот раз модернизационные реформы были более глубокими и затронули саму основу российского государства, поместную систему. Модернизация в этом направлении как нельзя более удовлетворяла требованиям дворянства, и Петр III сделал решающий шаг, на столетие определивший судьбу страны. «По существу, своими законодательными актами он совершил революцию в системе социальных отношений России, пишет А. Б. Каменский, в борьбе с государством дворянство одержало окончательную победу» (23).

-
1. Алексеева Е. В. Диффузия европейских инноваций в России (XVIII- начало XX в.). М., 2007; Алексеева Е. В. Европейская культура в имперской России: проникновение, распространение, синтез. Екатеринбург, 2006.
 2. Алексеев В. В., Нефедов С. А., Побережников И. В. Модернизация до модернизации: средневековая история России в контексте теории диффузии // Уральский исторический вестник. 2000. № 5-6. С. 152-183.
 3. Фенор В. Фридрих Вильгельм I. М., 2004. С. 127-129, 187, 193, 213.
 4. Там же. С. 162; Фрейзер Д. Фридрих Великий. М., 2003. С. 203.
 5. Фенор В. Указ. соч. С. 229.
 6. Там же. С. 140, 153-154, 157.
 7. Ненахов Ю. Ю. Войны и кампании Фридриха Великого. Минск, 2002. С. 67, 76.
 8. Там же. С. 94; Фенор В. Указ. соч. С. 186-188.
 9. Фенор В. Указ. соч. С. 169, 172.
 10. Цит. по: Там же. С. 167.
 11. Бескровный Л. Г. Русская армия и флот в XVIII веке. М., 1958. С. 57, 85, 88, 149-151.

12. Костомаров Н. И. Фельдмаршал Миних и его значение в русской истории // Костомаров Н. И. Окно в Европу. М., 1996. С. 326; Куропаткин А. Н. Русская армия. СПб., 2003. С. 219.
13. Ненахов Ю. Ю. Указ. соч. С. 170.
14. Нилус А. История материальной части артиллерии. СПб., 1904. Т.1. С.233; Почко И. С. История развития артиллерии. М., 1994. С. 107; Шокарев Ю. Артиллерия. М., 2001. С. 81; Фрейзер Д. Указ. соч. С. 202.
15. Кони Ф. История Фридриха Великого. М., 1997. С. 209-210; Эпштейн А. Д. История Германии от позднего средневековья до революции 1848 года. М., 1961. С. 265, 269; Перцев В. Н. Очерк по истории Германии XVIII века. Минск, 1959. С. 32.
16. Ненахов Ю. Ю. Указ. соч. С. 202, 205, 212.
17. Боровой С. Я. Кредит и банки России (середина XVII - 1861г.). М., 1958. С. 45; Леонов О. Г. Ульянов И. Э. Регулярная пехота: 1698-1801. М., 1995. С. 78,85; Ненахов Ю. Ю. Указ. соч. С. 200, 201; Бескровный Л. Г. Указ. соч. С. 155; Пенской В. В. Военные реформы в России XVIII века: замыслы и реальность // Военная реформа в России: история и современность. Екатеринбург, 2002. С. 106.
18. Нилус А. Указ. соч. С. 253.
19. Ненахов Ю. Ю. Указ. соч. С. 127-128, 578.
20. Мыльников А. С. Искушение чудом: «русский принц, его прототипы и двойники-самозванцы». Л., 1991. С.50, 61.
21. Бескровный Л. Г. Указ. соч. С. 303; Леонов О. Г. Ульянов И. Э. Указ. соч. С. 124.
22. Мыльников А. С. Указ. соч. С. 61-75.; Гринцберг Л. И. Фридрих II // Вопросы истории. 1988. №11. С.98-118.
23. Каменский А. Б. От Петра I до Павла I. Реформы в России XVIII века. Опыт целостного анализа. М., 2001. С.314.

Попова Н.П.
(Нижний Тагил)

Проблемы европейской интеграции в современной историографии

Спустя 55 лет после создания Европейского сообщества угля и стали (ЕОУС) и через 15 лет после распада СССР Европа идет по пути единения. На сегодня в рамках ЕС объединены уже 27 европейских государств. Каковы перспективы их развития, каким предстанет будущее Европы, ее взаимоотношения с Россией? Эти и другие вопросы становятся актуальными и привлекают внимание как зарубежных, так и отечественных историков, политологов, социологов, юристов и других специалистов.

Несмотря на то, что за последние десятилетия западноевропейская интеграция динамично развивалась, Евросоюз сталкивается с острейшими внутривнутриполитическими и внешнеполитическими кризисами. Одной из таких проблем явилась подготовка и принятие проекта Конституции Евросоюза.

Не все государства – члены ЕС готовы поступиться частью своего суверенитета ради общего интереса.

Анализу проблем по Конституции ЕС и согласованию ее проекта посвящена статья М. Энтина (1). Автор привлекает внимание к проблемам организационного, процессуального и институционального характера в ЕС. Считает, что на смену принципу единогласия при принятии решений в ЕС с увеличением его численного состава должно прийти принятие решений квалифицированным большинством, с учетом как принципа равенства государств вне зависимости от их величины, так и реального веса крупнейших стран. Неэффективным механизмом в управлении ЕС, считает Энтин, является смена председателя ЕС каждые полгода, что вызывает неразбериху (2).

Правовая и институциональная система ЕС с ее тремя самостоятельными органами (Еврокомиссия, Совет министров, Европарламент) слишком сложна и запутана, правосубъектность признается только за Европейскими сообществами. Обращение автора статьи к процессу деятельности Конвента по выработке окончательного текста Конституции Евросоюза содержит оптимистическую оценку, но с определенной долей скепсиса, так как ратификация Конституции должна состояться в каждом из государств – членов ЕС, что вызовет большие трудности. На сегодня процесс ратификации приостановлен.

Кроме того, вопрос о путях дальнейшего развития ЕС представляется по-разному лидерам стран ЕС. В недавнем прошлом германский министр иностранных дел Й. Фишер призывал к федеративному устройству и прямым выборам европейских органов власти для стран-членов ЕС, стремящихся к более глубокой интеграции. Президент Франции Ж. Ширак поддержал его, выступив за «первенствующую группу» или «твердое ядро» внутри ЕС. А британский премьер-министр Э. Блэр выдвинул альтернативное видение ЕС как «супердержавы», но не «супергосударства» со своим парламентом (3). Таким образом, те страны-члены ЕС, которые являются более поздними участниками союза, придерживаются более скептического подхода к проектам политического союза, задуманного шестеркой, и выступают за более гибкую форму европейского сотрудничества.

Размышления о проблемах европейской интеграции излагаются специалистами в областях европейского строительства в книге, вышедшей в Лондоне в 2003 г. П. Гоуэн, рассматривая проблемы ускоренного расширения ЕС, считает, что это подрывает федералистские амбиции одних стран-членов ЕС и может содействовать их переходу к современным формам интеграции в пределах узкого и сплоченного европейского ядра, что может привести к серьезным отрицательным последствиям европейской интеграции в целом. А. Уорли полагает, что процесс расширения ЕС влечет признание необходимости большей гибкости в его институциональном устройстве (4). Расширение на восток, при котором все новые государства-члены имеют

уровень развития более низкий, чем нынешние члены Евросоюза, усилят тенденции в направлении дальнейшей дифференциации. Должны существовать механизмы, считает Уорли, которые позволят различным группам стран-членов вступать в отношения более тесного сотрудничества в различных политических областях по их желанию. Это будет способствовать легитимации европейского сотрудничества, по мере того как участие отдельных стран-членов будет обусловлено внутренними политическими предпочтениями.

Более 17 лет страны Восточной Европы живут уже в ином измерении, но проблем в их развитии не уменьшилось. Уже сейчас очевидно, что, даже став членами Евросоюза, равными правами с его остальными членами страны Восточной Европы смогут пользоваться где-то лет через десять и более того. Проблемы стали иными, их пытаются осмыслить историки, политики, социологи. Одним из важных направлений в европейских исследованиях является европейская регионалистика.

Можно обозначить следующие общие аспекты посткоммунистической Восточной Европы: проблемы терминологии, различных концепций, связанных с понятием Центральной Европы, развитие дискурса Центральной Европы в последние десятилетия XX в., место России. Эти проблемы основательно рассмотрены А.И. Миллером (5). А. Строгин заострил внимание на проблемах экономического и политического характера (6).

Страны Восточной Европы сегодня поражены глубоким моральным и системным кризисом. Ведущие отрасли захватили иностранные компании, вытеснив местных производителей на второй план, сохраняется высокий уровень безработицы и, как следствие, массовая миграция дешевой рабочей силы из «Восточной Европы в «старую Европу». В некоторых странах (как, например, в Литве и Эстонии) мигрировало уже свыше 10% населения. Население стран Восточной Европы надеялось на свободный поиск работы в Западной Европе. Однако благодаря усилиям Германии и Австрии для желающих найти работу в Западной Европе сохранились полноценные визы, которые надо оформлять в консульствах. Не приняли страны Восточной Европы и в Шенгенское соглашение, пограничный контроль как на старой границе Евросоюза, так и между новыми странами сохранился, а кое-где усилился. Такие половинчатые решения Евросоюза лишней раз доказывают, что большинство стран Восточной Европы в ЕС не готовы воспринимать как равных.

Одной из тревожных проблем в нынешнем составе Евросоюза может стать территориальная. Так, Венгрия рассматривает возможность расширить свои границы за счет прилегающих территорий, населенных этническими венграми. В соседних Румынии и Словакии венгры составляют до 10% и более населения этих стран (7). А. Строгин полагает, что Венгрия не против того, чтобы использовать вхождение в ЕС для расширения границ собствен-

ной страны. Но куда более серьезнее выглядит то, что Евросоюз может стать инструментом для пересмотра итогов Второй мировой войны для Германии и Австрии. Еще на стадии переговоров эти страны, особенно Австрия требовали от Польши, Чехии, Словакии и Словении отменить постановления, согласно которым с их территории были выселены миллионы этнических немцев, обвиненных в пособничестве нацистам. Вопрос о компенсации утраченного ими имущества или даже их возвращения на родину предков является одним из главных пунктов программы не только радикальных Австрийской партии свободы или германских национал-демократов, но и респектабельных австрийской Народной партии и германской ХДС/ХСС, которые ныне находятся у власти. Баварские христианские социалисты уже сейчас являются главными глашатаями пересмотра «восточной политики». К ним может присоединиться и Италия, выдвигающая такие же требования к Словении.

Таким образом, Восточная Европа может получить новый «Дранг нах Остен – натиск на восток» с возможным пересмотром границ Польши, Чехии, Словакии, Литвы и Словении в пользу Германии, Австрии, Италии. В завершении анализа кризисных проблем Восточной Европы Строгин приходит к выводу о том, что восточноевропейские члены Евросоюза пока так и не стали реальными субъектами в мировом политическом процессе, оставаясь скорее его объектом, и главная проблема ЕС – двойные и тройные стандарты, отсутствие четко установленной цели объединения Европы и ее будущих границ (8).

Политическая легитимность ЕС требует чувства идентификации с проектом интеграции со стороны граждан. Однако к концу XX в. оно недостаточно. Согласно данным «Евробарометра», большинство граждан отвергают новую идентичность и считают себя, прежде всего, гражданами национальных государств. Только 48% граждан отмечают свою привязанность к Европе, 85% – к деревне, 87% – к региону, 88% – к стране. Это свидетельствует о том, что риторика европейской идентичности была навязана сверху (9). И, как заключают авторы книги «Европейская интеграция в XXI веке. Единение в разнообразии?», в ЕС отсутствует сознание общей политической идентичности. Договоры в ЕС основаны на внутриправительственных соглашениях, при которых демократические соображения отходят на второй план перед желанием максимально отстоять национальные преимущества. В культурной политике характерно стремление ЕС поддерживать и развивать «культурное разнообразие» стран-членов и уважение к нему (10).

Одной из наиболее широко обсуждаемой сегодня в исторической науке является проблема «Россия – Европа». О значимости ее говорит тот факт, что в декабре 2004 г. на базе Института всеобщей истории РАН прошла международная конференция «Россия и Европа». Дискуссии на конференции показали, что ее участники были едины в том, что Россия не может быть

противопоставлена остальной Европе. Россия органично входит в сообщество европейских стран и народов (11).

Если говорить о тенденциях, то, в общем и целом, можно утверждать, заявил директор института всеобщей истории академик А. О. Чубарьян, что, несмотря на очевидные трудности, вектор развития России, который был определен в начале 90-х гг. XX в., выдерживается: страна идет в направлении принятия общеевропейских ценностей, экономических и политических принципов, в соответствии с которыми устроена жизнь в большинстве европейских стран (12). Миллионы людей приобщаются к европейским стандартам. Россия втягивается в европейскую инфраструктуру, Европа становится равнодоступной и для граждан России. Вместе с тем возникает множество проблем между Россией и Европой, которые в основе имеют объективные корни и субъективные обстоятельства. В частности, в связи с новой ситуацией в странах Восточной Европы и на постсоветском пространстве историки и политики этих стран утверждают, что они не принадлежат Восточной Европе, границы которой теперь проходят восточнее Бреста, тем самым, отодвигая Россию за пределы европейской общности, дистанцируясь от нее. Чубарьян полагает, что эти проблемы не нужно драматизировать, а рассматривать их как проявление поиска восточноевропейскими странами своей национальной идентичности, а европейскую интеграцию рассматривать как Европу отечеств, окрашенную в национальные цвета. Ни Франция, ни Англия, ни Германия, ни любая другая европейская страна никогда не откажутся от элементов своей культуры, своей цивилизации, своей истории, несмотря на самое большое политическое и экономическое сближение с другими государствами.

На нынешнем этапе, считает итальянский ученый В. Страда, проблема «Россия и Европа» вновь заняла центральное место в поисках национальной идентичности. Однако мир изменился, изменилась Европа и сама Россия, поэтому проблема отношения России к Западной Европе стала в глобализованном мире компонентом более широкой проблемы – отношения к евроамериканскому Западу, а, следовательно, также и к не-Западу (13). Перед сегодняшней Россией стоит нелегкая задача обретения собственной национальной постимперской и постсоветской идентичности в новой мировой реальности.

Первой попыткой в российской науке дать максимально полную картину основных тенденций, которые определяют видимую перспективу развития современной Европы, является монография коллектива авторов из ведущих специалистов в области европейских исследований под руководством академика Н. П. Шмелева (14). Проблемам взаимоотношений России и Евросоюза отведена отдельная глава 15. Монография написана на обширной зарубежной источниковой базе. В исследовании анализируются возможности органического вхождения России и других постсоветских государств в

будущее общеевропейское политическое и экономическое пространство. Сдержанно, но в целом оптимистично оценивается возможность разностороннего сотрудничества и сближения между Востоком и Западом европейского континента. Как бы ни складывалась картина мира в прошлом, и какие бы перемены не ожидали его в будущем, Россия была и всегда будет Европой, заключают авторы монографического издания.

Таким образом, европейская проблематика в контексте мировой, региональной и российской истории на современном этапе активно разрабатывается как в общетеоретическом, так и конкретно-историческом плане, исследуются не только достижения европейской интеграции, но и проблемы, связанные с расширением ЕС, с взаимоотношением стран ЕС и России.

1. Энтин М. На пути к Конституции Евросоюза // Современная Европа. 2004. № 3. С. 23-40.
2. Там же. С. 23.
3. European integration in the 21st century. Unity in diversity? / Farrel M., Fella S., Newman M. L., 2003. P. 3.
4. Ibid. P. 101.
5. Миллер А. И. Центральная Европа, Восточная Европа: понятия, дефиниции, «ментальные карты» // Россия и современный мир. 2001. № 4. С. 17-42.
6. Строгин А. Кризис Восточной Европы // Российские вести. 2006. 27 сентября.
7. Там же.
8. Там же.
9. European integration in the 21st century. Unity in diversity? P. 166.
10. Ibid. P. 208.
11. Материалы международной научной конференции «Россия и Европа» // Новая и новейшая история. 2005. № 3.
12. Там же. С. 71.
13. Там же. С. 75.
14. Европа вчера, сегодня, завтра / Отв. ред. Н. П. Шмелев. М., 2002.

Рыбаков С.В.
(Екатеринбург)

Русская историософская традиция и ее расхождения с западной историко-теоретической парадигмой

Нуждается ли отечественная историческая наука в обновлении? Да, бесспорно. Но средства обновления исторических знаний зачастую понимаются слишком упрощённо – как замена одной доктрины на другую, более «правильную», «передовую», «продвинутую». При таком понимании неизбежным становится повторение одних и тех же методологических ошибок и

концептуальных пороков. Доктринальные схемы, как бы «ново» и «оригинально» не выглядели внешне, не в состоянии охватить и объяснить всё многообразие исторического бытия. Любая схема истории беднее и бледнее, чем сама история.

Разумеется, не существует никаких противопоказаний для создания теоретических моделей истории. В процессе исторического познания полностью обойтись без теоретических построений нельзя. Но они ничего не решают, если отделены от ценностных ориентиров, от этики и морали, от живой человеческой практики. История – это смысловое поле, вступая на которое люди ищут средства для преодоления хаотических тенденций и делают это с помощью совершенно определённых и проверенных вековой практикой нравственных критериев.

Именно эти критерии находятся в основе традиционной русской историософии. Сегодня многим становится понятно, что полноценное изучение российской истории невозможно без обращения к русской историософской мысли, к национальной мыслительной традиции. Реальностью нынешней ситуации в российской исторической науке является приверженность многих историков западным историко-философским постулатам, что обусловлено «воспитанием», насаждаемым на исторических факультетах ещё с досоветских времён. В этой приверженности не было бы особой беды, если бы историки могли свободно знакомиться с русской историософской традицией и тем самым получали бы возможность сравнивать различные типы исторического мышления.

Российское общество, находящееся перед проблемой обретения полноценной социокультурной идентичности, нуждается в повышении качества исторических знаний, в осмыслении и усвоении опыта многовековой русской истории. Этот опыт – достояние, от которого нелепо. Как писал учёный и богослов П.А. Флоренский, «отречься от своего – в большинстве случаев лишиться исторических корней и если не прямо погибнуть, то, во всяком случае, подвергнуть себя огромному риску» (1).

В русской письменной культуре осмысление истории началось в XI в. с произведения киевского митрополита Илариона «Слово о законе и благодати». Это осмысление продолжалось на протяжении многих веков и имело свою историю, в ходе которой выработались вполне определённые принципы русской историософии – особое внимание к нравственно-этическому фактору, признание бытийного многообразия и духовной свободы каждого человека, неприятие слепого фатализма, унифицирующих шаблонов, формализма и законничества.

Огромный пласт русской гуманитарной науки и русской культуры тесно связан с системой исторических взглядов, которая, существуя на Руси в течение столетий, впитывала в себя импульсы реальной действительности, развивалась, испытывала противоречия, оказывалась под чуждым влиянием,

удачно или неудачно очищалась от него. Независимо от того, отображалась русская историософия в виде строго заданных формул или нет, она существовала как данность, и её изучение способно принести немало интересных открытий.

В части исторической науки сохраняется инерция времён господства формационно-классовой теории, помешавшей ход истории в узкое ложе социологического детерминизма, близкого к фатальной предопределённости и отрицающего свободу человеческого выбора, существование внутренних закономерностей духовной жизни.

Эти закономерности нельзя понять, отбрасывая категорию «традиция». Представители же «классического» марксизма отбрасывали её, выступали с позиций бескомпромиссного антитрадиционализма. В их понимании сама заявка на поддержание или возрождение традиций являлась очевидным показателем регресса: «Традиция – это великий тормоз, это сила инерции в истории; но она только пассивна и потому неизбежно оказывается сломленной» (2). Подобные взгляды присущи и представителям других теоретических моделей западного происхождения – в частности, радикального либерализма. В параметрах западного теоретического схематизма слово «традиция» отождествлялось с некой формальной, статичной истиной.

Но традиция – это отнюдь не «мёртвая» статика. В реальной практике каждой эпохи традиция находит для своего самовыражения специфические пути и средства. Присутствуя в историческом бытии, она наиболее наглядно проявляется в сохранении культурно-исторической идентичности и самостоятельности той или иной страны, того или иного народа. Адекватное осмысление истории требует обращения к традиции в первую очередь потому, что она связана с использованием накопленного за века богатства исторической и историософской мысли.

Традиция выражает связь между поколениями, то есть те нормы и особенности, которые присущи сознанию людей, принадлежащих к одной цивилизационной, этно- и социокультурной общности. Традиция не навязывает формальных истин, но при этом она раскрывает внутреннюю достоверность тех или иных ментальных ценностей, обеспечивает устойчивость культуры, противостоит хаосу в умах и душах людей. Устойчивость не отождествима с архаичностью. Традиция – это вовсе не архаика, ибо её главное назначение сводится не к консервации прошлого, а к обеспечению единства между прошлым, настоящим и будущим. А.И. Солженицын пишет, что «органическая связь с корнями и традицией никак не должна отрывать от ориентации на интенсивную современность, не должна уводить к хорородам и гусярам» (3). Традиция – не узкий бытовой этнографизм, не набор бездумно исполняемых старинных ритуалов, а способ вхождения в историю как в непрерывно движущийся поток человеческого опыта.

Традиция, помимо прочего, выполняет функцию и определённой познавательной установки, благодаря которой народ, национальная культура, та или иная цивилизация становятся исторической реальностью, остаются собой, несмотря на изменения, претерпеваемые ими во времени. Утрата традиции означает исчезновение народа, культуры, цивилизации.

Основной мотив в каждой национальной историко-мыслительной традиции связан с исторической рефлексией, самопознанием, осмыслением этносоциального «я», поиском непротиворечивой идентичности. Научной дисциплиной, обращающейся непосредственно к историко-мыслительной традиции, является история мысли или интеллектуальная история.

Обращение к интеллектуальной истории показывает: существуют различные традиции осмысления истории. Западная традиция во многом не стыкуется с русской корневой традицией, поскольку западные историки являются носителями эндогенных ментальных установок, выработанных в иных культурно-исторических условиях, нежели мыслительные установки, присущие представителям российского цивилизационного типа. Неудивительно, что настойчивые попытки применить к российским реалиям теоретические модели, органично и элементарно действующие в условиях западных социумов, в большинстве случаев заканчиваются неудачей. С этой позиции понятна мысль, высказанная Н.В. Гоголем в «Письме близорукому приятелю»: «Стыдно, будучи умным человеком, не войти в собственный свой ум, который мог бы самобытно развиться, захламопив его чужеземным навозом» (4).

Согласно корневой традиции русской историософской мысли, в реальной истории нет «универсальных закономерностей», автоматически повторяющихся независимо от воли людей. Эта традиция отвергает автоматизм исторических процессов, основываясь на том, что в центре их находится свободный нравственный выбор людей. Русский историк-эмигрант Н.И. Ульянов решительно отрицал повторяемость в истории, а выражение: «История повторяется», – называл «безответственным». Он утверждал: «Историческое есть качественно единственное. Это главное, что надо знать об истории. “Обобщения” – один из приемов искажения истории» (5).

Против синтетических трактовок истории выступал историк и философ И.А. Ильин, убеждённый в том, что история – это пространство свободного творчества людей и народов, она не терпит формализма и пустого морализаторства. Ильин подчёркивал, что, впитав в себя «идею созерцательной любви и свободной предметности», русская цивилизация «не судит и не осуждает инородные культуры. Она только не предпочитает их и не вменяет себе в закон» (6).

Ещё один русский историк и философ Г.В. Флоровский усматривал в утверждениях о наличии «универсальных закономерностей» прямолинейно заявляемый детерминизм и враждебность к творческим возможностям чело-

века, считая, что такой детерминизм порождает «манию подчинённости» абстрактным законам истории, когда люди «не решаются быть самими собою и непременно хотят жить для чего-нибудь, чему-нибудь служить, во что-нибудь беспрекословно верить» (7).

Детерминизм не является строгой научной категорией, представляя собой продукт западной религиозной и философской традиции. На русской почве некритично заимствованный, примитивный детерминизм принёс немало вреда и во времена «красного террора», и во времена «шоковой терапии». И там, и здесь логика действий опиралась на детерминистские тезисы о первичности экономики над моралью, о наличии «универсальных законов истории». И большевики, и радикальные либералы вели себя как «посвящённые в тайны истории». И те, и другие всех своих критиков относили к «ретроградам». Общей для них стала апелляция к снобизму тех, кто хотел бы прослыть продвинутыми, передовыми, авангардными личностями, презирающими всё традиционное.

Презрение к традиции является выражением антиисторизма. Солженицын, критикуя копирование радикальными либералами западных форм жизнеустройства, пишет: «Уклад чужой жизни невозможно скопировать, не перерождаясь болезненно; он должен органически вытекать из традиций страны». По Солженицыну, антиисторизм – именно то, что роднит ранний большевизм и радикальный либерализм начала 1990-х гг. И типичный большевик-ленинец, и типичный радикал-либерал – это «фанатик, влекомый только своей призрачной идеей, не ведающий государственной ответственности, уверенно берущийся за скальпель и многократно кромсающий тело России» (8). Исторические уроки радикальных рыночных реформ в России сводятся к тому же выводу, что и уроки «военного коммунизма»: подчинение моральных норм детерминистским «всеобщим закономерностям» неизбежно ведёт к политическим, экономическим и культурным провалам.

Русская история содержит огромный практический и духовный опыт. **Этот тезис в течение долгого времени не принимался официальным обществоведением. Во многих сочинениях, посвящённых русской истории, использовались искусственные теоретические шаблоны, изгонявшие из неё живой пульс реальной жизни. Изложение материала было ориентировано не на всестороннее изучение исторического опыта страны, а на доказательство правильности применяемых теоретических моделей и «эталонов». На практике эти «эталоны» отнюдь не давали гарантий против проникновения в исторические сочинения субъективизма, искажений и фальсификаций.**

Когда заходит речь о проблеме фальсификации истории, нужно учитывать не только идеологические предпочтения фальсификаторов, но и их принадлежность к той или иной культурно-цивилизационной традиции. Этническая, религиозная, культурная принадлежность человека,

без сомнения, влияет на его восприятие внешнего мира. На это восприятие накладываются и субъективные моменты: беспристрастность или предвзятость, желание или нежелание понимать иную культуру, доброжелательность или ксенофобия.

В русской культуре традиции этнической и вероисповедной терпимости закрепились ещё во времена средневековья. Их отражение легко обнаруживается в «хождениях» – популярных в средневековой Руси повествованиях, содержащих впечатления русских путешественников об окружающем мире, о нравах и обычаях тех народов, среди которых им приходилось бывать. К примеру, написанное в XV в. «Хождение за три моря Афанасия Никитина», содержит рассказ тверского купца о странствиях на Востоке, во время которых он пережил различные невзгоды и неудачи. При этом Афанасий не высказал к окружающим его на чужбине мусульманам и индусам никакой вражды, описав их жизнь доброжелательно и с определённой симпатией (9). Отсутствие ксенофобии было характерной чертой русских людей, причём не делалось исключений и для западноевропейцев.

А вот сочинения западноевропейцев о чужих для них странах, в том числе – и о России, часто отличались негативной, недружелюбной, уничижительной тональностью. Известный русский мыслитель Н.Я. Данилевский констатировал, что Европа не знает Россию, «потому что не хочет знать, или, лучше сказать, знает так, как знать хочет, как соответствует её предвзятым мнениям, страстям, гордости, ненависти и презрению» (10).

В своей теории культурно-исторических типов Данилевский показал различия между российской и западноевропейской цивилизациями, проанализировал предпосылки этих различий, вытекавшие из религиозно-мировоззренческих расхождений. Данилевский обосновал «закон непередаваемости цивилизаций», сделал вывод о пределах прогресса и о наличии его национальных форм, чем поставил под сомнение правомерность притязаний Западной Европы на монопольную роль в продвижении прогресса. По мысли Данилевского, характерными чертами романо-германского культурно-исторического типа явились «насильственность, нетерпимость, прозелитизм», помноженные на педантичный рационализм. Учёный отверг доктринёрство и униформизм западной истории философии, заявив о невозможности создания универсальной для всех стран «общей теории устройства гражданских и политических обществ» (11).

Данилевский имел немалые основания для неприятия однолинейно-рационалистических трактовок исторического процесса. Однолинейные схемы исторического процесса послужили фундаментом целого ряда

доктрин однополярного мира, собственные ценности и приоритеты возводящих в статус общечеловеческих.

Претензии Западной Европы на роль «авангарда» общечеловеческой цивилизации зачастую проявлялись как прямая вражда к народам и культурам, не похожим на западноевропейские. В некоторых сочинениях иностранцев о России искажения превращались в карикатуру, гротеск. Иллюстрацией воинствующего субъективизма явилась книга маркиза А. де Кюстина «Россия в 1839 году». Делясь своими впечатлениями от краткого пребывания среди русских, Кюстин изобразил их в таких оборотах: «Жители, явившиеся сюда из Азии, чтобы запереться, как в тюрьме, в северных льдах»; «Нравы русских жестоки и еще долго останутся жестокими. Ведь немногим больше ста лет тому назад они были настоящими татарами»; «Весь русский народ опьянен своим рабством до потери сознания». За демагогией французского аристократа скрывался банальный шовинизм, открыто проявленный в его заявлении о населении России как о «шестидесяти миллионах людей или поллюдей» (12).

В России книга Кюстина вызвала понятное возмущение. Предвзятость к России со стороны западноевропейцев у многих представителей русской культуры вызывала недоумение и горечь. Философ и историк А.С. Хомяков отмечал: «В Европе стали много говорить и писать о России. ...И сколько во всём этом вздора, сколько невежества! Какая путаница в понятиях и даже в словах, какая бесстыдная ложь, какая наглая злоба! Поневоле родится чувство досады, поневоле спрашиваешь: на чём основана такая злость, чем мы её заслужили? ...В нас живет желание человеческого сочувствия; в нас всегда говорит тёплое участие к судьбе нашей иноземной братии... И на это сочувствие, и на это дружеское стремление мы никогда не находим ответа: ни разу слова любви и братства, почти ни разу слова правды и беспристрастия. Всегда один отзыв – насмешка и ругательство; всегда одно чувство – смешение страха с презрением. Не того желал бы человек от человека» (13).

В середине XIX в., на фоне распространившихся идей Просвещения, нетерпимость, которую проявил Кюстин, выглядела по меньшей мере иррациональной. Но он был далеко не одинок в своей ксенофобии. Пренебрежение к народам, не относящимся к западной цивилизации, высказывал и такой «титан» философского рационализма, как Г.В.Ф. Гегель, о котором О. Шпенглер, автор известного историко-концептуального труда «Закат Европы», писал: «Гегель с полной наивностью заявил, что он намерен игнорировать те народы, которые не укладываются в его систему истории» (14).

Философия истории Гегеля, ставшая основой для рационалистического социологизма, при всей её диалектичности, оказалась насквозь

западоцентричной. Гегель открыто противопоставил германцев другим народам, по сути дела, разделив население Земли на «полноценных» и «неполноценных». Гегель воспевал «германский дух» как «дух нового мира, цель которого заключается в осуществлении абсолютной истины», умудрившись даже абсолютной истине придать национально-этнический характер. Он высказывал ненависть к восточно-христианскому миру, давал заведомо пренебрежительные оценки славянству, отказавшись рассматривать его в качестве «самостоятельного момента в ряду обнаружений разума в мире».

Гегелевский «дух истории» оказался никак не связанным с нравственным выбором людей, действующих на исторической сцене. Гегель объявил его автономными от людей. «Дух истории», по Гегелю, оказывается способным к произволу, фатально определяя логику исторического движения: «Право мирового духа выше всех частных прав», и этим «правом» человечеству диктуются условия существования (15). Гегель открыто оправдывал проявления аморализма в истории. Объявив великих исторических деятелей проводниками «воли мирового духа», никак не сочетающейся с нравственностью, Гегель тем самым «освободил» их от этических обязательств: «Всемирно-исторической личности не свойственна трезвенность, выражающаяся в желании того и другого; она не принимает многого в расчет, но всецело отдается одной цели. ...Но такая великая личность бывает вынуждена растоптать иной невинный цветок, сокрушить многое на своем пути» (16).

Ф.М. Достоевский, один из самых глубоких русских мыслителей, осудил гегелевское мировосприятие: «Гегель, немецкий клоп, хотел всё примирить на философии» (17). В своих романах «Преступление и наказание», «Бесы» и других писатель показал, к чему ведут претензии выступать от имени так называемого «мирового духа».

Отбрасывание из философии истории нравственного фактора не было случайностью, допущенной только Гегелем. Пренебрежением к нравственности характеризовался общий контекст развертывания западной философской мысли. Если немецкая идеалистическая философия в лице И. Канта, И. Г. Фихте, Шеллинга пыталась оперировать понятием «нравственный императив», то после Гегеля западные философские учения, по словам И.А. Ильина, «были быстро извращены в сторону прямого нигилизма», стали выражением «засилья материи и бессилия духа». Взгляды Б. Бауэра, Л. Фейербаха, М. Штирнера, К. Маркса Ильин характеризовал как «новое протестантское богословие, питающее дух сомнения», заставляющее человека «отвергать душу, считать себя существом материальным и жить суевериями» (18).

Материалистическая философия приписала этике вторичность относительно социально-экономических условий и продублировала все

пороки гегельянства – жёсткий детерминизм, наличие в истории безличных сил, автономных от человечества, а также высокомерное, пренебрежительное отношение ко всему не западному миру.

Русский историк Н.И. Ульянов, изучив статьи Маркса и Энгельса в «Новой Рейнской газете», обнаружил «бездну безответственных обобщений и выводов, личных, партийных и национальных пристрастий и самого простого невежества». Засвидетельствовав целую серию шовинистических высказываний в адрес России с их стороны, Ульянов вынужден был резюмировать: «Никто никогда не говорил о России с такой проникновенной ненавистью, как Маркс» (19), добавляя, что эта ненависть была возведена в догму российскими последователями Маркса.

Маркс и Энгельс говорили о «резко различающихся ступенях цивилизации и об обусловленности этим различных политических потребностей отдельных народов». Другими словами, они выстраивали народы в своеобразную иерархию в соответствии с представлениями об истории как об однолинейном движении, как непрерывном «прогрессе». Прогресс они трактовали с европоцентристских позиций, противопоставляя «цивилизованный Запад варварскому Востоку».

Они видели только положительный смысл во всех завоевательных войнах, которые вели «передовые» страны против «отсталых» – к примеру, США против Мексики: «И что за беда, если богатая Калифорния вырвана из рук ленивых мексиканцев?». В своих рассуждениях о «передовых» и «отсталых» народах теоретики коммунизма апеллировали к гегелевской философии истории. Так, говоря о формировании крупных монархий, как «отражении исторической необходимости», Маркс и Энгельс напрямую повторяли Гегеля: «...дело не обошлось без того, чтобы не растоптали несколько нежных национальных цветков. Но без насилия и неумолимой беспощадности ничто в истории не делается» (20).

В соответствии с этим Маркс и Энгельс оправдывали завоевание германцами славянских земель, которое, как они писали, «было исключительно в интересах цивилизации». Их отношение к славянам было откровенно неприязненным, что выразилось в лозунге: «Борьба, беспощадная борьба не на жизнь, а на смерть со славянством, борьба за уничтожение и беспощадный терроризм». Германизацию и мадьяризацию славян они называли «самыми лучшими и заслуживающими признательности деяниями, которыми только могут похвалиться в своей истории наш и венгерский народы» (21). С особой ненавистью основоположники коммунизма относились к России. На слова русского революционера М.А. Бакунина об «идеале братства между народами» Маркс и Энгельс отреагировали так: «На сентиментальные фразы о братстве, обращаемые к нам от имени самых контрреволюционных наций Евро-

пы, мы отвечаем: ненависть к русским была и продолжает еще быть у немцев их первой революционной страстью» (22).

Для западной философии истории характерна фетишизация понятия «прогресс» и наполнение его духом социал-дарвинизма. Ещё в XIX веке западное обществоведение соединилось с дарвиновским тезисом о борьбе за существование, понятой как главный двигатель эволюции. Применительно к общественной жизни этот тезис ориентировал на подавление и насилие, на отрицание общественной солидарности и взаимовыручки.

Прямолинейно-материалистические теории отмечены печатью частичности, неспособности вместить всей исторической и жизненной правды. Это проявлялось и в узкопартийных подходах к оценкам исторических фактов, и в отрицании свободы человеческого выбора. Так, согласно утвердившейся в марксизме формуле, человеческое сознание «изменить направление хода развития общественной жизни не может» (23). Для представителей русской традиционной историософии всегда была очевидным примитивизм таких представлений.

Линия Гегеля-Маркса в освещении русской истории на Западе сохранилась и в XX в. По наблюдениям Ильина, с 1922 по 1954 гг. находившегося в эмиграции на Западе, зарубежными авторами не было написано ни одной книги по русской истории, «которая передавала бы истинно глубокое понимание её... Почти все они передают скудно понятую, упрощённую “конструкцию” хода событий». На основании этого он сделал вывод о том, что «важно получать историю не из рук чужеземных толкователей, а из рук национальных исследователей» (24).

Со времён Ильина мало что изменилось. Большинство книг, написанных в последнее время западными «специалистами по России», отражают стереотипные антироссийские схемы, отрицающие исторический и духовный опыт России. Так, американский историк Р. Пайпс утверждает, что историю России нужно изучать только с точки зрения «отклонений от западноевропейской модели развития» (25), а А.Л. Янов отождествляет российскую цивилизацию с «экспансией, захватами и деспотией» (26), не пытаясь подобную характеристику примерить к Западу.

Вновь зазвучали лозунги о «бесполезности» всей русской истории, о необходимости начинать её с «белого листа». «Дух маркиза де Кюстина» ожил во многих сочинениях по русской истории, в которых повторяются застарелые клише о «вековых традициях рабства, покорности и слепого разума» (27), будто бы сопровождавших всю русскую историю. Эпигоны западничества с характерной для них настойчивостью хотят подчинить историю одномерному схематизму, не понимая, что разные народы и культуры, не говоря уже о цивилизациях, не могут механически «обме-

ниваться» моделями и парадигмами развития, поскольку историю невозможно «оборвать» и вновь начать «с нуля». Дискретность исторического процесса – плод умозрительных построений, далеких от реальности.

Весь опыт человечества свидетельствует, что любые тенденции общественной жизни содержат в себе заряд многовариантности и альтернативности. Нынешний этап мировой истории не является исключением. Для подавляющего большинства населения земного шара историко-софская проблема становится проблемой сохранения многообразия человеческих практик, защиты духовной свободы, самобытных культур, моральных ценностей, права на историческое существование. Цивилизационное многообразие – это всеобщее богатство, оно должно быть сохранено на благо всех землян. С этих позиций задачей нынешнего этапа исторической науки является полное и качественное освоение всего концептуального опыта, в том числе – и того, который содержится в традиционной русской историософии.

1. Флоренский П.А. Записка о православии // Соч.: В 4-х т. М., 1996. Т.2. С.541.
2. Энгельс Ф. Введение к английскому изданию «Развития социализма от утопии к науке» // Маркс К., Энгельс Ф. Соч. Т.21. С.292.
3. Солженицын А.И. Россия в обвале. М., 1998. С.177.
4. Гоголь Н.В. Духовная проза. М., 1992. С.192.
5. Цит. по: Филонова Л.Г. Николай Иванович Ульянов // Русские философы: Антология. М., 1996. Вып. 3. С.7.
6. Ильин И.А. Наши задачи // Соч.: В 10-и т. М., 1993. Т.2. Кн.1. С.426.
7. Флоровский Г.В. Смысл истории и смысл жизни // Русские философы: Антология. Вып. 3. С.207-211.
8. Солженицын А.И. Указ. соч. С.20, 26.
9. Хождение за три моря Афанасия Никитина // Изборник: Повести Древней Руси. М., 1986. С.215-233.
10. Данилевский Н.Я. Россия и Европа. М., 1991. С.50.
11. Там же. С.159.
12. Кюстин А. Николаевская Россия. С.71, 94, 133, 182, 316.
13. Хомяков А.С. Мнение иностранцев о России // В поисках своего пути: Россия между Европой и Азией. Хрестоматия по истории российской общественной мысли XIX и XX веков: В 2 ч. М., 1994. Ч.1. С.70.
14. Шпенглер О. Закат Европы. М.; Пг., 1923. С.20.
15. Гегель Г.В.Ф. Философия истории // Соч.: В 13-и т. М.; Л., 1935. Т.8. С.18, 319, 323, 330.
16. Там же. С.16, 35-36, 53,64, 69-70.
17. Неизданный Достоевский // Литературное наследство. М., 1971. Т.83. С.404.
18. Ильин И.А. Указ. соч. С.82-83, 192-193.
19. Ульянов Н.И. Замолчанный Маркс. Франкфурт-на-Майне, 1969. С.24, 31.

20. Маркс К., Энгельс Ф. Демократический панславизм // Маркс К., Энгельс Ф. Соч. Т.6. С.290-291; Маркс К., Энгельс Ф. Революция и контрреволюция в Германии // Там же. Т.8. С.56.
21. Маркс К., Энгельс Ф. Демократический панславизм. С.292, 297-298.
22. Там же. С.298, 305-306.
23. Малая советская энциклопедия. М., 1930. Т.8. Стлб.158.
24. Ильин И.А. О русской культуре // Соч.: В 10-и т. Кн.2. М., 1996. Т.6. С.417.
25. Пайпс Р. Россия при старом режиме. М., 1993. С.11.
26. Янов А.Л. Русская идея и 2000-й год. Нью-Йорк, 1988. С.111.
27. Радзинский Э.С. Сталин. М., 1997. С.39.

**Соколова Е.С.
(Екатеринбург)**

Архетип «просвещенного» государя в контексте французской России XVIII столетия

В последние годы наметилась тенденция к постепенному спаду исследовательского интереса к проблеме «философской географии» эпохи Просвещения. Тезис о сознательном моделировании оси «цивилизация – варварство» в рамках западноевропейского дискурса ориентального общества и государства приобрел в новейших публикациях общепризнанный характер (1). Просветительский европоцентризм действительно отводил далекой Московии весьма скромное место в иерархии великих держав. Традиция описания России как страны классического деспотизма во многом обязана отрывочным сведениям европейских путешественников и дипломатов XVI-XVII вв., для которых жесткая иерархия подданства в сочетании с самодержавными идеалами вотчинного типа представляла глубокий диссонанс с ценностными ориентирами на апологию суверенитета личности. В новейших работах, посвященных формированию антирусских стереотипов в политических доктринах французских просветителей, справедливо указывается на категорическое неприятие просвещенными умами предреволюционной Франции образа абсолютистской России, символизирующего тождество скрытого варварства и явной тирании на имперской подкладке (2). К сожалению, вне поля зрения большинства исследователей пока остаются политические аспекты цивилизационного идеала, свойственного традициям просветительской России XVIII в. Особое место в ряду философов и историков, трудившихся на ниве мифологизации образа Восточной Европы, занимают авторы, близкие к кругам энциклопедистов. Именно их взгляды оказали значительное воздействие на тех представителей русской общественно-политической мысли, которые

хотя бы косвенно затрагивали вопрос о скрытых и явных противоречиях между Россией и Европой.

Страницы большинства воображаемых путешествий на восток Европы содержат немало мифологизированных описаний эпохи Петра I. Этот самый популярный самодержавный персонаж французской “*Historia Rossica*” нередко наделялся собирательными чертами «азиатского государя», превращаясь в своеобразный архетип «московского варварства».

Отношение просветителей к результатам деятельности Петра Великого отличалось крайней противоречивостью. По справедливому замечанию одного из новейших исследователей, интерес западноевропейских мыслителей XVIII в. к петровской эпохе диктовался ее созвучностью идее «просвещенного монарха», выступая основным критерием противопоставления России Европе. «Гений» первого российского императора завораживал умы, пробуждая воображение его европейских оппонентов. Даже в сочинениях скептика Вольтера образ Петра I приобретает черты героя-одиночки, который, несмотря на «африканскую дикость» своего нравственного облика, сознательно бросает вызов подданным ради приобщения московских упрямцев к благам европейской цивилизации.

Полемизируя с Вольтером, известный энциклопедист Л. де Жокур утверждал, что преобразования Петра Великого лишь завершили дело, «начатое и подготовленное» его гениальным отцом. Он дает весьма высокую оценку политике царя Алексея Михайловича за стремление установить дипломатический союз с крупнейшими европейскими государствами. Именно этот московский государь первым повел решительную борьбу с пережитками азиатского варварства. Ради приближения русского народа к христианской Европе Алексей Михайлович приказал издать свод законов, а также прекратил практику превращения военнопленных в холопов, заселив «пустыни возле Волги и Камы литовскими, польскими и татарскими семьями, захваченными в войнах». Все это, наряду с развитием мануфактурного производства, созданием регулярных полков и началом судостроительства в Волжском бассейне, привело к тому, что Петру I не пришлось «много трудиться над просвещением нации». По мнению де Жокура, Россия XVIII столетия обязана своим быстрым превращением в цивилизованную державу прежде всего тем, что ростки перемен взошли на благоприятной почве: совершивший их «великий человек счастливо родился в благоприятное для этого время», сумев ввести в своих землях те науки и искусства, «которые уже были усовершенствованы его соседями».

Важной особенностью рассуждений де Жокура о специфике российской государственности является скептическое отношение автора к политическим последствиям петровских реформ. Он старательно подводит читателя к мысли о непрочности корней Просвещения в Российской империи, где любой «пережиток варварства» может в одночасье «разрушить это прекрасное зда-

ние», возведенное по стечению счастливых обстоятельств в слабо заселенной стране, где отсутствие «благоприятных щедрот» природы в сочетании с обширностью пространств способствует укреплению произвольной власти одного лица при «полном отсутствии... управляющего им закона».

Покорность русской нации деспотическому правлению де Жокур объясняет в традициях французского Просвещения «привычкой и климатом», в силу которых принятие императорского титула Петром I вряд ли могло ускорить перемену политического обычая. Анализируя этимологию слова «царь», де Жокур связывает его происхождение с влиянием восточных традиций: «...похоже, что оно произошло скорее от “шахов” Персии, чем от “цезарей” Рима, о которых, вероятно, сибирские цари на берегах Оби никогда и не слыхивали». Римский же титул «император» де Жокур считает возможным отнести к российским государям послепетровского периода, лишь учитывая «протяженность страны и мощь их власти». «Каков бы ни был титул, - заключает де Жокур, - он ничего не значит, если его носители не велики сами по себе». В его интерпретации, между цивилизованной Европой и варварской Азией сама природа проложила невидимую преграду, преодоление которой является маловероятным для России с ее срединным географическим положением и «прозрачной» границей между деспотией и просвещенной властью.

Образ Московии, занимающей срединное положение между Азией и Европой, встречается и на страницах произведений Ш.Л. де Монтескье в качестве своеобразной иллюстрации к излюбленному тезису Просвещения о «природной» склонности азиатских народов к рабству. В малоисследованных с политико-правовой точки зрения «Персидских письмах» одна из сюжетных линий посвящена описанию путешествия иранского вельможи по Западной Европе, предпринятого с целью доказать преимущества «простодушия первобытных времен» для «детей Магомета». Скептическое отношение к достижениям прогресса не мешает герою Монтескье углубиться в изучение «истории происхождения республик» под влиянием поездки в Венецию, где ум любого мыслящего человека приходит в «изумление» перед мудростью государственных мужей. Иронизируя над замкнутостью азиатского государственного быта, перс Реди замечает, что значительная часть его соотечественников не имеет даже понятия о республиканской форме правления, «и у них не хватило воображения представить себе, что на земле вообще возможно какое-либо иное правление, кроме деспотического».

Размышления азиатского путешественника составляют особый смысловой фон для единственной главы «Персидских писем» о политической ситуации в Московии, написанной в форме дипломатической депеши, адресованной просвещенному хану Узбеку. Персидский посланник при петербургском дворе оценивает Россию как единственное христианское государство, способное стать союзником Персии по причине значительного сходства «в

образе правления». Существенной политико-правовой деталью романа является тот факт, что персы, привыкшие к тираническому правлению, расценивают Московию как государство еще более деспотическое, чем их собственное. В их восприятии русский царь представляется «полным властелином над жизнью и имуществом своих подданных, которые все рабы...» Вельможа Наргум, хорошо знакомый с нравами и обычаями императорского двора, подобострастно пишет своему повелителю Узбеку, что сам «наместник пророков... не так страшен в проявлениях своей власти», как царь Петр. В силу религиозного закона «москвитам запрещено выезжать из своего государства», что делает их, подобно персам, приверженцами древних обычаев настолько, что большинство россиян «и не предполагает» возможность существования других нравов и законов. Политический курс московского государя на сближение с Европой изображен в донесении персидского дипломата как обратная сторона российского деспотизма. Замысел Петра I искоренить невежество «всеми забытого народа, известного только у себя на родине», осуществляется «беспокойно и стремительно», что лишь углубляет пропасть между царем и его подданными. В послании Наргума постоянно подчеркивается «суровость» царя московитов, которая носит «природный» характер, целиком находясь под влиянием географического фактора. Косвенным подтверждением такой оценки служит язвительный намек шахского посланника на необъятность московских земель, что лишь усугубляет «ужасный климат», который до того непереносим, что изгнание преступника за пределы государства следует воспринимать как величайшее благо на свете по меркам всех иностранцев, проживающих в Московии.

Исполинская мощь Петра-политика вызывает у героев романа чувство глубокого недоумения и непреодолимого страха: «Этот монарх... покидает родную страну, словно она тесна для него и отправляется в Европу искать новых областей и новых царств». Стремясь к военному триумфу, царь лишь создает видимость возвышения своего народа, который, на самом деле, все ниже сгибается под бременем деспотии. Монтескье весьма недвусмысленно дает понять читателю авторское отношение к политической ситуации в России. Он сочиняет от имени Наргума второе письмо к Узбеку, где речь идет о прославлении «славы и величия» завоеваний Чингисхана, потомки которого «властвуют над обширными пространствами Европы и Азии», занятые «только своей сегодняшней славой». Идеалы Просвещения в руках варварского народа подобны хрупкой драгоценности: тяга Петра к «процветанию искусств» вряд ли способна проявить устойчивость перед искушением царя присвоить себе репутацию «основателя и разрушителя империй» наравне с татарскими ханами.

Приведенные примеры убедительно доказывают тот факт, что французские просветители нередко воспринимали жанр Россики в качестве своеобразного интеллектуального полигона, предназначенного для испытания на

прочность политико-правовой парадигмы государственного порядка универсалистского типа. Архетип «просвещенного монарха» приобретал некий абсолютный эталон Власти программного характера.

«Живописные наброски» разрозненных эпизодов российских политических нравов, которые чудесным образом постепенно приобретают цивилизованный характер под влиянием государя-демиурга, как нельзя лучше соответствовали теоретической установке Просвещения на европоцентристскую модель исторического прогресса. Отдельные достижения цивилизации доступны варварам, но даже лучшие из них не способны полностью идентифицировать себя с европейским просвещенным миром. Последовательно сформированный образ Чужого сознательно был превращен философствующей элитой Запада в ведущего персонажа просветительских текстов о России и русских.

1. См., например: Ермасов Е.В. Образ «русского варварства» в сочинениях немецких публицистов XVI – первой половины XVIII в. // Европейское Просвещение и цивилизация России. М., 2004. С.20-21.

2. Мезин С.А. Стереотипы России в европейской общественной мысли XVIII в. // Вопросы истории. 2002. №10. С.148-157; Его же. Петр I как цивилизатор России: два взгляда // Европейское Просвещение и цивилизация России. С.5-15.

Турдубекова Т.Ш.
(Екатеринбург)

К вопросу о транзите между Ираном и Германией
через территорию СССР в начальный период
Второй мировой войны (1939-1941 гг.)

Глубокие перемены, которые претерпело российское общество в 90-е гг. XX в., имели важное значение для гуманитарных наук. Отечественная историческая наука получила возможность более широкого доступа к источникам, достаточно свободного подхода к постановке проблем исследований и трактовке их результатов. Благодаря открытию доступа к ранее закрытым архивным фондам были опубликованы новые сборники документов, в частности «Документы внешней политики», которые позволяют по-новому взглянуть на различные аспекты истории Отечества. В свете новых публикаций представляется важным рассмотреть и осмыслить один из аспектов взаимоотношений Ирана, Германии и СССР в рамках сложного и неоднозначного периода новейшей истории.

Заключение пакта о ненападении между СССР и Германией было встречено в Иране с радостью. Реза-шах полагал, что это событие позволит

начать новую фазу советско-иранских переговоров. Уже 3 сентября 1939 г. министр иностранных дел Ирана М.Аалям в беседе с временным поверенным в делах Ирана И.А.Карташевым указывал, что пришло время для урегулирования торговых отношений. Причем Аалям подчеркнул, что в сложившейся международной обстановке Иран больше всего заинтересован в транзите через территорию СССР (1). Это было обусловлено тяжестью положения, в котором оказался Иран. Подписание торгового соглашения с СССР затянулось, транзит через Персидский залив с началом войны стал невозможен вследствие экономической блокады Германии со стороны Великобритании. Иранские товары, отправленные через Персидский залив, оказались блокированными англичанами. Товары, закупленные иранскими купцами в Германии, также не дошли до места назначения. Правительство Ирана через своего посла в Лондоне заявило протест против решения английского правительства о задержании и конфискации товаров (2).

Германия тоже проявляла обеспокоенность: в беседе с Председателем СНК и народным комиссаром иностранных дел В. М. Молотовым в начале января 1940 г. германский посол Ф. В. Шуленбург намекал, что жесткая позиция СССР по отношению к Ирану может подтолкнуть шаха в сторону англичан (3). Для Германии территория СССР в сложившихся условиях также имела важное значение в качестве транзита иранских товаров в Германию.

В конце января 1940 г. Шуленбург поставил и вопрос о воздушной линии Германия – Иран через территорию СССР (4). Вновь этот вопрос был поднят в начале марта 1940 г. в беседе немецкого посланника в Иране Эттеля с полномочным представителем СССР в Иране М.Е. Филимоновым (5). И Молотов, и Филимонов не дали прямого ответа, пообещав передать пожелания немецкой стороны в НКВД. Германия, тем не менее, настойчиво продолжала интересоваться этим вопросом. Об этом свидетельствует беседа Молотова и Шуленбурга 5 марта 1940 г., в которой немецкий посол напомнил наркому о германском предложении создать линию воздушного сообщения между Германией и Ираном через СССР (6). Однако, Москва стремилась уклониться от прямого обсуждения этого вопроса, что, скорее всего, было связано с распространившимися слухами о «немецкой активности» в пограничных районах (Иранский Азербайджан) и возможным шпионажем.

С началом Второй мировой войны и СССР, и Иран объявили о своем нейтралитете. Однако, по сути, они не были нейтральными, так как оказание любой помощи воюющему государству, в данном случае - Германии, в том числе в форме транзита стратегического сырья, было явно несовместимо со статусом нейтрального государства. 18 октября 1939 г. был подписан секретный германо-иранский протокол о поставках Ираном сырья и продовольствия в Германию (7). Эти товары «ждались» заключения советско-иранского договора о транзите. Тем не менее, транзит, видимо, осуществлялся и в начале сентября, так как Великобритания направила 6 и 11 сентяб-

ря 1939 г. протест правительству СССР и еще больше усилила экономическую блокаду Германии (8). Подписание секретного германо-иранского протокола давало возможность Германии в значительной степени удовлетворить потребности в сырье и продовольствии. Как признавалось в меморандуме Внешнеполитического бюро А. Розенберга от 18 декабря 1939 г., Иран являлся для Германии в тот период единственным источником снабжения такими материалами, как хлопок и шерсть (9). Между Ираном и Германией к декабрю 1940 г. была достигнута и договоренность о поставках нефти из Ирана (10).

Идея транзита товаров через территорию СССР была выдвинута еще в первых числах сентября на ирано-германских переговорах в Тегеране (11). А 28 сентября 1939 г., в день подписания советско-германского договора о дружбе и границе, министр иностранных дел германии И. Риббентроп обратился к Молотову с просьбой разрешить транзит иранских товаров (12). Связанная с Берлином договором о ненападении и договором о дружбе и границе, ставших до июня 1941 г. заглавными в отношениях с Германией и ее «друзьями», Москва пошла на рассмотрение этих вопросов.

11 февраля 1940 г. было подписано советско-германское соглашение, по которому СССР предоставлял право транзита через свою территорию товаров из Ирана, Афганистана, а также немецких товаров в эти государства (13). В конце марта 1940 г. был заключен новый торговый договор между СССР и Ираном, статья 10-я которого предусматривала транзит товаров, за исключением оружия и военного снаряжения, через территорию СССР (14). Однако в начале лета 1940 г. Москва разрешила и транзит германского оружия, за что Аалям в беседе с Филимоновым 23 июня 1940 г. просил передать в Москву благодарность иранского правительства (15).

Таким образом, двухсторонние соглашения между Германией и Ираном, СССР и Ираном, СССР и Германией позволили Ирану получать промышленные товары, Германии – сырье, в том числе и стратегическое, а также продовольствие из Ирана. В результате экономическая блокада Германии к осени 1940 г., как отметил премьер-министр Великобритании У. Черчилль, была уже неэффективной (16).

-
1. Документы внешней политики (далее – ДВП). Т.22. Кн.2. М., 1992. С.18.
 2. Оришев А.Б. Политика нацистской Германии в Иране. М., 2005. С.74.
 3. ДВП. Т.23. Кн.1. М., 1995. С.25.
 4. Там же. Т.23. Кн.1. С.50.
 5. Там же. Т.23. Кн.1. С.127.
 6. Там же. Т.23. Кн.1. С.130.
 7. Годс М.Р. Иран в XX веке. Политическая история. М., 1994. С.159.
 8. Советская внешняя политика 1917 -1945: поиски новых подходов. М., 1992. С.209.
 9. Агаев С.Л. Иран: внешняя политика и проблемы независимости. 1925 –

1945. М., 1971. С.312.
10. Там же. Т.23. Кн.2. С.193.
11. Оришев А.Б. Политика нацистской Германии в Иране. М., 2005. С.74.
12. Там же. М., 2005. С.75.
13. Там же. М., 2005. С.76.
14. ДВП. Т.23. С.176-177.
15. Там же. Т.23. С.370.
16. Черчилль У. Вторая мировая война. М., 1998. Т.2. С.227.

Хренов В.В.
(Екатеринбург)

Неизвестные страницы корейской войны: организация питания многонациональных войск ООН в 1950-1953 гг.

Одной из главных задач командования войск в период любых военных действий всегда являлась организация обеспечения личного состава продовольствием, поскольку от этого не в последнюю очередь зависит степень боеспособности армии. На возможность организации военным соответствующего питания влияет множество объективных, так и субъективных факторов. Говоря об объективных факторах необходимо в первую очередь обратить внимание на географическое положение района ведения боевых действий, его климатические условия, наличие там транспортных коммуникаций, состояние инфраструктуры, удаленность этого района от страны воюющей армии или ее союзников. Результатом благоприятного сочетания указанных показателей является своевременная доставка в войска продуктов питания, широта их ассортимента и т.д. К субъективным же факторам в данном контексте необходимо отнести, главным образом, разнородность воинских контингентов, а именно, различие вкусовых предпочтений личного состава. Проблема в этом ключе нередко возникает тогда, когда речь идет о многонациональных контингентах, каковыми являлись объединенные войска ООН, выступавшие на стороне Республики Корея в период Корейской войны 1950 - 1953 гг. В настоящем сообщении сделана попытка дать общее представление об организации поставок продовольствия в войска ООН во время Корейской войны и рассмотреть особенности питания военнослужащих национальных войск, за исключением подразделений армии США, в состав которой входили эти контингенты.

Вышеуказанные вопросы не являлись объектом исследования отечественных и зарубежных историков, занимающихся изучением Корейской войны. В большинстве работ преимущественно рассматриваются вопросы военно-политического характера, и не уделяется внимания вопросам поставок продовольствия и организации питания национальных войск на местах. Све-

дения об этом можно обнаружить только в некоторых специальных отчетах офицеров американской армии в Корее и в мемуарах участников боевых действий. Основным источником при подготовке данного сообщения послужили отчеты квартирмейстерского корпуса американского командования в Корее.

В корейской кампании 1950 – 1953 гг. Республике Корея оказывали военную помощь национальные контингенты шестнадцати стран, включая США, которые, согласно второй резолюции ООН от 27 июня 1950 г., возглавило Объединенное командование союзных войск. В число этих стран входили государства страны Британского Содружества (Великобритании, Канады, Австралии и Новой Зеландии), ряд европейских стран (Франции, Бельгии, Люксембурга, Нидерландов и Греции), а также Турция, Филиппины, Таиланд, Эфиопия, Южная Африка и Колумбия. В качестве невоюющих союзников выступали Италия, Дания, Швеция, Норвегия и Индия, которые направили на Корейский полуостров свои медицинские батальоны. Как видно, среди них было немало "экзотических" стран, которые обладают рядом своих гастрономических особенностей, отличных от вкусовых предпочтений американцев и граждан Британского Содружества. Все эти войска входили в состав 8-й армии США, на командование которой и была возложена ответственность за их обеспечение.

Большая часть продовольствия для нужд 8-й армии поступала в Корею из США, и лишь некоторые продукты, такие как яйца, яблоки, мандарины, рыба и бананы, а также специальные продукты для корейских войск – с Дальнего Востока. Источником поставок продовольствия также были гидропонные фермы на территории Японии, где овощи выращивались в стерильном гравии и соляных растворах. Как отмечает в своем отчете подполковник квартирмейстерского корпуса А.Н.Уильямс, эти фермы, считавшиеся единственными функционирующими фермами такого рода в период Корейской войны, были созданы там по инициативе командования США вследствие того, что «японская практика выращивания овощей в земле, удобренной нечистотами, вызывала опасения у американских санитарно-эпидемиологических служб» (1). Гидропонные продукты включали в себя салат-латук, зеленый лук, редьку, огурцы, помидоры, яйца, китайскую капусту и перец. Они доставлялись из Японии в Корею на самолете и распределялись, главным образом, по госпиталям и войскам на передовой.

Другими продуктами, которые поставлялись из Японии, были бананы, перевозимые туда по морю с Тайваня. Первая пробная поставка бананов в Корею была осуществлена в 1951 г. и, по словам военного руководства, они поступали в Корею в прекрасном состоянии.

Для доставки продовольствия в Корею применялись холодильные установки и несколько видов транспортных средств. Высокоскоростные корабли-рефрижераторы перевозили скоропортящиеся продукты из мест их про-

изводства в Корею не чаще одного судна за десять дней. В Корее также получили широкое распространение мобильные холодильные установки, которые размещались на складах и терминалах в стратегически важных районах и могли легко перемещаться в другие пункты в соответствии с оперативной обстановкой на фронте. Уильямс отмечал, что в Корее практически отсутствовали холодильные склады, поэтому мобильные холодильные установки квартирмейстерского корпуса армии США были единственным местом хранения скоропортящихся продуктов на территории Кореи (2). В данном контексте следует также упомянуть баржи-рефрижераторы, предоставлявшиеся для нужд армии крупными холодильными предприятиями для перевозки продуктов со складов в Японии до терминалов в Корее, и, как указывает тот же Уильямс, большая часть скоропортящихся продуктов можно было доставить в место назначения в пригодном для употребления состоянии только при условии строгого соблюдения расписания движения рефрижераторных судов (3). Существенную помощь для перевозки скоропортящихся продуктов из портовых терминалов непосредственно в пункты дислокации войск ООН оказывали автомобили-рефрижераторы американского и корейского производства, а также вагоны-рефрижераторы, которые обеспечивали транспортировку грузов ежедневно.

Перечень продуктов питания для войск ООН в Корее, состав и объем ежедневного рациона на одного человека составлялся в Генеральном штабе Дальневосточного командования в Токио. Офицерами 8-й армии упоминается стандартный набор из пяти типов пайков в соответствии с их витаминным содержанием (А, В, С, D, E) и множество их разновидностей, отличающиеся по составу ингредиентов, калорийности и содержанию витаминов, применение и сочетание которых было обусловлено временем года и внешней обстановкой. Основу составлял стандартный паек «В», разработанный специально для нужд национальных армий ООН в Корее и включенный в Бюллетень снабжения Министерства обороны США 10-495 от 5 сентября 1950 г. (4). Он был рассчитан на 4,2 кк. и мог пересматриваться с учетом потребностей войск и наличия продуктов национального производства. В холодное время года уровень калорийности повышался до 4,5-4,6 кк. Однако, по словам майора Л. Добсона, наблюдателя квартирмейстерского корпуса, еда в войсках подавалась лишь 2 раза в день, что он объясняет тактической обстановкой (5). В данном сообщении мы не будем подробно рассматривать содержание стандартных рационов для войск в Корее и отметим лишь, что каждый солдат получал свежее мясо, овощи, салат и булочки ежедневно, кондитерские продукты несколько раз в неделю, мороженое не реже раза в неделю. Например, по данным подполковника К. Болдуина, скоропортящееся мясо, птица и рыба подавались в среднем 59,5 раз в месяц на обед и ужин. Свежие овощи и фрукты подавались регулярно. Яйца же подавались на завтрак 21 раз в месяц (6).

Упомянутый перечень должен был браться за основу отдельными воинскими подразделениями и мог ими видоизменяться любым образом «постольку, поскольку это не будет превышать общий объем пайка» (7). Такая же процедура применялась командованиями американских войск на Филиппинах, Окинаве и Японии и на военных базах в США. Таким образом, в период Корейской войны за основу был взят рацион питания военнослужащих американской армии. Однако, командование войск ООН столкнулось с беспрецедентными для них трудностями, связанными с обеспечением национальных войск, многие из которых имели незнакомые американцам вкусовые предпочтения и ограничения в питании, обусловленные религиозными традициями.

Командование квартирмейстерских дивизий было всерьез обеспокоено вопросом снабжения союзных войск продовольствием, которое они желали, но которое обычно отсутствовало в рационе для американцев. Все воинские контингенты ООН были прикреплены к дивизиям армии США и получали одинаковые пайки. Некоторые союзные войска, такие как шведские и датские медицинские части, обеспечивались стандартным американским меню. Многие же войска ООН получали за основу американское меню и видоизменяли его дополнительными продуктами. Однако здесь командование встретилось с рядом проблем. В частности, осенью 1951 г. капитан Р.Джонсон в своем отчете указывал, что «американский рацион в целом подходит для всех войск ООН, кроме войск Востока». Он отмечал, что «если мы собираемся и дальше обеспечивать войска восточных стран в Корее, то нам нужно провести определенную работу по адаптации меню для них» (8).

Такая работа проводилась. Например, турецкие солдаты получали дополнительную порцию хлеба, растительного масла, соли, оливок и дегидрированного лука. У тайцев же были иные вкусовые предпочтения и они просили больше хлеба, риса, соли и острого соуса, зато они не нуждались в полном американском рационе из картофеля, муки и сахара. Эфиопы просили увеличения в их пайках количества риса, картофеля и острого соуса. Греки потребляли больше хлеба, риса, картофеля, растительного масла и макарон, но им не требовалось так много соли, муки и сахара. Что касается итальянцев, то они дополнительно получали хлеб, рис, растительное масло, макароны, муку, сыр, помидоры и томатную пасту. Войска из Колумбии, Филиппин и американские войска из Пуэрто-Рико просили больше риса и, как результат, меньше картофеля. Больше хлеба и картофеля подавалось французским, голландским и бельгийским войскам, причем последние получали больше сахара и парного молока. Канадцы употребляли стандартный американский паек и больше хлеба.

Несмотря на то, что большинство войск ООН было приписаны к американским дивизиям, и в целом получало одинаковые пайки, их кухни все же

имели ряд отличительных особенностей. Вот какие особенности вкусовых предпочтений отметил подполковник К. Болдуин:

«В турецкой бригаде, например, где существует запрет на употребление свинины, все другие виды мяса сначала варят независимо от конечного вида блюда. Мясо нарезается на маленькие кусочки и варится в больших котелках с другими ингредиентами. Турки также очень любят картофельные клецки. Что касается колумбийцев, то для них хлеб более важен и желателен, чем для солдат США. Колумбийцы пекут нечто похожее на французский хлеб. Ежедневное меню их завтрака включает в себя рис, но бекон им не очень нравится. Рис также популярен среди нидерландцев, которые предпочитают пюре с жареными кусочками мяса с добавлением вареной лимской фасоли. Солдаты нидерландского батальона едят в общих столовых. Им не очень нравится кукуруза и батат, но когда им все-таки подавали эти продукты в составе американского меню, то они их обменивали в соседних подразделениях на муку и ирландский картофель. Французам нужно больше муки для приготовления своего хлеба, из которого они делают тосты. Они равнодушны к гамбургерам и отдают предпочтение рациону «С». Как и голландцы, французы обычно обменивали кукурузу и батат на муку и другие, более подходящие для них продукты. Единственным продуктом, который абсолютно удовлетворяет их, это вино, поставляемое прямо из Франции. Оно составляет 0,5 литра на человека в день и дополняется американским кофе, чаем и фруктовыми соками» (9).

Как указывает Уильямс, в целом питание войск ООН в Корее получило положительные отзывы со стороны солдат всех национальных контингентов. Командование 8-й армии США в лице генерала Ван Флита в начале 1953 г. заявило: «Солдат нашей (8-й) армии теперь самый сытый и довольный солдат» (10).

Таким образом, став участником корейского конфликта, американское командование войск ООН в Корее столкнулось с необходимостью решать не только вопросы, связанные с налаживанием каналов поставки и хранения продовольствия в Корее, но и оперативной адаптацией последнего к потребностям военнослужащих национальных контингентов войск ООН. Факт существования этой проблемы спустя год после начала боевых действий свидетельствует о том, что ее решение было вопросом не одного дня и требовало у квартирмейстерского корпуса 8-й армии немалых усилий. Тем не менее, к концу военных действий была проделана определенная работа по изменению рациона питания национальных войск, что получило положительные оценки с их стороны.

1. Williams A.N. Subsistence Supply in Korea// Quartermaster Review January-February 1953.- http://www.qmmuseum.lee.army.mil/korea/subsistence_korea.htm

2. Ibidem.

3. Ibidem.

4. Baldwin C.W. Food Service United Nations Korea// Quartermaster Review May-June 1953.- http://www.qmmuseum.lee.army.mil/korea/food_UN_korea.htm
5. Westover J.G. Combat support in Korea.- Wash.: the centre of military history of the US Army, 1990.- P.163.
6. Baldwin C.W. Food Service United Nations Korea// Quartermaster Review May-June 1953.- http://www.qmmuseum.lee.army.mil/korea/food_UN_korea.htm
7. Ibidem.
8. Westover J.G. Combat support in Korea.- Wash.: the centre of military history of the US Army, 1990.- P.169.
9. Baldwin C.W. Food Service United Nations Korea// Quartermaster Review May-June 1953.- http://www.qmmuseum.lee.army.mil/korea/food_UN_korea.htm
10. Ibidem.

**Чеканов Ф.В.
(Екатеринбург)**

**Трансформация ментальности немецкого общества в 1933г.
(на основе анализа католической газеты “Die Berliner Germania”.)**

В данном материале мы предлагаем осветить некоторые аспекты трансформации менталитета немецкого общества начального периода Третьего Рейха на основе словоупотребления носителями немецкого языка.

В качестве источниковой базы исследования ментальности немецкого общества начального периода Третьего Рейха используется приложение к работе В. Миннерупа «Язык прессы и захват власти на примере «Die Berliner Germania» (1), в котором опубликованы тридцать комментариев из данной газеты. Католическая газета "Die Berliner Germania" интересна тем, что избежала двух крайностей: она не была запрещена как коммунистические и социал-демократические газеты, и при этом не являлась газетой НСДАП и не подчинялась ей. "Die Berliner Germania" придерживалась до своего закрытия в 1939 г. в известном смысле "гражданской" альтернативной позиции. Для понимания характера изменений ментальности немецкого общества нами будет проведено исследование по трем горизонтальным временным срезам - три месяца 1933 г.:

1. Январь, как последний месяц перед приходом нацистов к власти, месяца в целом еще демократических условий.
2. Июль, как месяц после окончательного закрепления однопартийной системы соответствующим законом, начало издания указаний прессе и как месяц изменений в редакционных верхах "Die Berliner Germania".
3. Октябрь, как месяц вступления в силу закона об имперской прессе, в особенности после усилившейся регламентации журналистики через закон об имперских редакторах.

Для исследования всего привлекаются тридцать комментариев. В таблице 1 приведено их распределение по объему строк и количеству слов (2).

Таблица 1.

<i>Месяц, год</i>	<i>Число комментариев</i>	<i>Объем существительных (дескриптов)</i>
Январь 1933 г.	9	903
Июль 1933 г.	9	839
Октябрь 1933 г.	12	1054
ИТОГО:	30	2796

Определение набора наиболее значимых для понимания ментальности немецкого общества дескриптов осуществляется на основе факторного анализа.

Самый высокий рост показывает рост употребления дефиниций, характеризующих национал-социалистическая область (более чем в два раза). В то время как в январе 1933 г. имеется только 178 слов, то уже в июле 1933г. повышается доля дескриптов национал-социалистической области до 207 и имеет свой пик в октябре 1933 г. - 364 слов. 52 слова падает в январе на государственную область, из которой на долю слово образования со "Staat" (государство) выпадает 32 и 5 на неизменное слово "Staat" (государство). Особенно много (11 названий) приходится на "Staatführung" (государственное управление). В июле картина изменилась - уже 73 слова приходится на эту главную категорию и при этом все 30 на выражение "Staat" (государство) и следующие 18 с ним связанные словообразования. Еще четче выступает эта тенденция в октябре: из 99 слов, которые приходятся на государственную область, 82 падает на "Staat" (государство). "Der Staat" (государство) все больше употребляется в виде "Staatsbürger" (гражданин государства) и "Staatführung" (государственное управление), а также в самом значении "zum totalen Staat" (к тотальному государству). Рост значения слова "Staat" (государство) – один из самых значительных в рассматриваемый период. Всего в течении трех месяцев данное слово использовалось 164 раза, что составляет 158% всех выделяемых нами дескриптов. Увеличение употребления слова "Staat" (государство) и словообразования с этим словом отчетливо свидетельствует о возрастании значения роли государства в сознании немцев. Ему делегируются многие полномочия. Увеличение словообразования со "Staat" (государство) свидетельствует об усилении процесса растворения человека в государстве.

Незначительный рост по милитаристским выражениям свидетельствует об усилении значения этой области в сознании немцев. При этом доля этой области по отношению к другим выглядит крайне незначительной, что свидетельствует о том, что в данный период сознание немцев не было милитаризовано.

В национал-социалистической области - констатируется явный рост. Лидером в употреблении в течение всех трех месяцев является слово "Volk" (народ): 54 раза в январе, 36 раз в июле и 80 раз в октябре. С этим же словом было образованно в январе - 9, в июле - 23 и в октябре - 48 слов. Рост значения данного дескрипта также очень значительный. Всего «Volk» (народ) в течении трех месяцев использовалось 250 раз, что составляет 241% от выделяемых нами дескриптов. Но если у слова "Staat" (государство) имеет место устремления на обособление понятия, то у "Volk" (народ) точно наоборот. Всё теперь было связано с "Volk" (народ): Volksbewegung (народное движение), Volkskräfte (народные силы), Volksmassen (народные массы). "Volk" (народ) необходим для "Die Berliner Germania" как "соль в супе". Это, как представляется, свидетельствует об осознании важности народных масс как таковых и о месте их для нового строя. Этот вывод вполне соответствует нашему предположению о важности народных масс в создании и поддержании нацистского государства.

О появлении новых тенденций в жизни немецкого общества свидетельствуют такие слова, как, например, "Gefolgschaft (преданность, верность). Данное слово используется в январе - 1 раз, в июле также - 1 раз, а в октябре - 4 раза. На фоне значительного сокращения употребления слов, характеризующих мышление, типа «intellektuell» (интеллектуальный), «wissen» (знать, уметь что-либо делать) и увеличения слов типа «durchführen» (исполнять) можно сделать выводы по вопросу о функционировании государства: требовалось не осмысливать приказы и поручения (Auftrag), а исполнять их на основе верности государству, фюреру и инстинкту.

Мы видим также явное увеличение количества слов категории выражения исключительности. С 4-х свидетельств в январе число увеличивается до 15 в июле и 27 - в октябре. В январе "Erhebung" (восстание, воспарение духа) и "Revolution" (революция) используются один раз, а "historisch" (исторический) - дважды. В июле – четырежды "Erhebung" (восстание, воспарение духа), 6 раз "Revolution" (революция), 4 раза – "historisch" (исторический) и 1 раз – "total" (тотальный). В октябре 6 раз – "Revolution" (революция), 4 раза – "historisch" (исторический) и 17 раз – "total"(тотальный). Если слово "ewig" (священный) в январе и в июле вообще не используется, то уже в октябре встречается 4 раза (3 раза самостоятельно и 1 раз в сложном слове "das Ewigaltige" (вечный порядок). Эти слова характеризуют оценку места и формы происходящих событий. Мы можем вполне отчетливо говорить на основе увеличения употребления этих слов применительно к характеристике происходящих событий о вполне позитивном отношении газетчи к наблюдаемым изменениям. Новые тенденции в общественном сознании немцев вполне отчетливо проступают и в усилении значения дескриптов типа «Gestaltung» (организация, например, досуга). С одного факта употребления в январе, их число увеличивается до двух в июле и достигает в октябре 14-ти. В

январе было употреблено 1 раз слово "Gestaltung", в июле 2 раза слово – "Gestaltung", в октябре – 12 раз "Gestaltung". Увеличение роли этого дескрипта свидетельствует об усилении значения в жизни общества бюрократических элементов. Нацистский режим стремился максимально все заорганизовать, поставить под тотальный контроль.

Другая тенденция - некоторое снижение употребления философско-теолого-моральных понятий с одновременным уменьшением значения «Бога» (Gott) в сознании немцев. Это свидетельствует о (пусть в рассматриваемый период и еще не в четко выраженной тенденции) попытке немцев найти новые силы, способные изменить существующее положение.

Особенный рост показывают слова "Volk" (народ), "Staat" (государство), "total" (тотальный). Причем увеличение значения слова "Staat" (государство) шло по отношению к "Volk" (народ) значительно опережающими темпами. Рост употребления слова "total" (тотальный) вообще трудно переоценить – в 17 раз, конечный результат по октябрю тем более контрастирует с январем, (приход Гитлера к власти) когда нам вообще не приходится говорить о месте этого слова в сознании немцев. Эти слова раскрывают характер нацистского государства.

Важные изменения произошли в рассматриваемый период и в плоскости «свой - чужой». Одно из главных мест в системе Третьего Рейха занимал образ врага, и как следствие, – существование четких оппозиций. Линия «чужой» содержит слова, выражающие враждебное (т.е. внешнюю область), а другая линия, характеризующая «свое», представлена словами, предназначенными для характеристики внутренней области. Число дескриптов, выражающих эти оппозиции, увеличивается с 161 в январе до 184 в июле и в 301 октябре. За увеличение во внутренней области ответственны в основном слова "deutsch" (немецкий) - 55 раз, и "national" (национальный) - 36 раз; в октябре за увеличение во внешней области ответственны в основном словосочетания с "Welt" (мир). Эти слова были, в основном, ответственны за противопоставление "злой" внешней области, которая «сговорилась» с финансовым капиталом, и "доброй" внутренней области, которая ведет простую честную работу. Двукратное увеличение по двум этим категориям отчетливо свидетельствует об изменениях в сознании немцев: нарастает противопоставление по линии «свой - чужой», что вполне соответствовало целям нацистской идеологии. Таким образом мы вполне определенно можем говорить об успехе на данном этапе национал-социалистического дискурса в борьбе за нормализацию языковой практики.

Следовательно, на основе анализа словоупотребления газеты "Die Berliner Germania" можно построить следующую базовую метаконструкцию. Международный капитал с его финансами и биржами чужд немецкому народу, враждебен немецкому духу. Окружающий мир решает свои проблемы за счет немецкого народа, он подрывает национальный устои и силы Герма-

нии. Цель государства - обеспечить народ работой, крестьян землей, обеспечить гармонию всех сословий. Для этого нужна тотальная революция, из которой выйдет чистый человек, преданный интересам своего народа. Со-кращения в употреблении слов “intellektuell” (интеллектуальный), “wissen“ (знать, уметь что-либо делать) показывает, что для этого не нужно что-то знать и понимать, нужно действовать в соответствии со своими нордически-ми инстинктами. Из незначительного роста милитаристских выражений сле-дует, что война в данный период еще не рассматривалась как средство ре-шения проблем. Слова, характеризующие внутреннюю область, заряжены положительными эмоциями, слова, предназначенные для определения внешней, – отрицательными. Происходит противопоставление внешнего и внутреннего сознания индивидов.

Формирование схемы «свой - чужой» шло по пути создания «позитив-негатив» схемы, которая больше напоминает схему по типу «друг-враг». Эта схема была наиболее типична для национал-социалистической метакон-струкции. Определиться с ней представляется наиболее важным для пони-мания характера изменений ментальности немецкого общества. Важность национал-социалистической метаконструкции определяется ее образцово-стью: в борьбе за нормализацию языкового дискурса именно данная мета-конструкция выступала в качестве базового образца и определяла предпола-гаемый характер изменений всей ментальности немецкого общества.

В заключение считаем необходимым отметить, что анализ словоупот-ребления позволяет получить некую количественную составляющую иссле-дования ментальности, которая в совокупности с другими методами иссле-дования, на наш взгляд, может претендовать на важную качественную со-ставляющую, позволяющую обнаружить подчас невидимые для других ме-тодов исследования тенденции.

1. Minnerup W. Pressesprache und Machtergreifung am Beispiel der Berliner Germania / Sprache im Fachismus. Frankfurt am Main, 1989.

2. Minnerup W. Pressesprache und Machtergreifung am Beispiel der Berliner Germania/ Sprache im Faschismus. Frankfurt am Main, 1995. S. 135.

**Шистеров М.В.
(Екатеринбург)**

**Отечественная война 1812 г.
глазами британского историка Д. Чандлера**

10 октября 2004 г. ушел из жизни выдающийся британский исследователь наполеоновских войн Дэвид Джеффри Чандлер, с именем которого связаны значительные успехи британской историографии Отечественной войны 1812 года. Основной фундаментальный труд Чандлера «Кампании Наполеона», вышедший в свет уже более 50 лет назад, только совсем недавно был переведен и издан в нашей стране (1). Между тем, в этой, как и в некоторых других своих работах (2), Чандлер довольно подробно обращается к «русской кампании» Наполеона, создавая цельное полотно исторического противостояния Франции и России.

Будучи военным историком, Чандлер, тем не менее, не замыкается исключительно в рамках сугубо военной проблематики. Напротив, он почти всегда стремится представить комплексный взгляд на войну как на проблему, объединяющую чисто военные, политические, экономические, психологические и иные аспекты. Так, среди причин, приведших к войне 1812 г., он указывает на мотивы политического (нерешенный «польский вопрос»), экономического (нарушение континентальной блокады), личностно-психологического (оскорбленное честолюбие и жажда власти Наполеона) плана. Рассматривая вопросы подготовки сторон к войне, британский историк не ограничивается проблемами реформирования, формирования и снабжения абстрактных армий (притом, что эти вопросы освещаются им достаточно подробно), но стремится придать армейскому механизму «человеческое лицо». Значительное внимание уделяется дипломатической подготовке к войне Франции и России, причем Чандлер находит действия русской дипломатии более удачными. Исследует он и «геополитические» позиции сторон, при этом критикуя французского императора за распыление сил и войну на два фронта. Очень подробно британский историк рассматривает наполеоновский план войны в России, который находит стратегически безупречным, свидетельствующим о таланте и практичности его создателя. При этом, восхищаясь теоретической стройностью плана, предполагавшего быстрый и красивый разгром русских армий уже в приграничной зоне, он доказывает, что практическое воплощение его неизбежно наталкивалось на ряд «материальных» трудностей, среди которых особо отмечает «проблемы времени и расстояний», а также масштабы операции, исключаящие личное управление «всеми частями армии» со стороны Наполеона. В результате план императора был сорван безынициативностью его исполнителей. Что касается предвоенных планов русских, то тут Чандлер исходит из тезиса о принципиально оборонительном характере войны со стороны России (даже возможное наступление русских на Варшаву рассматривается в «оборонительной» парадигме), причем автор не придает большого значения тому, было ли отступление русских армий следствием успешного наступления Наполеона или русские войска сознательно выполняли некий довоенный план, стратегический смысл которого, по мнению Чандлера, можно обозначить тезисом: ус-

тупка территории в целях выигрыша времени. Такую стратегию британский историк признает достаточно эффективной.

Численность «Великой армии» Наполеона Чандлер определяет в 655 тыс. чел. (из них 449 тыс. в первом эшелоне); им противостояли три российских армии общей численностью до 218 тыс. чел. Уклончивые действия русских армий, избегавших большого сражения и умело отступавших под нажимом превосходящих сил противника, Чандлер оценивает чрезвычайно высоко. При этом он указывает, что четкое выполнение предвоенного плана Наполеона (даже при правильных действиях русских) могло обеспечить французам победу, однако ошибки французского командования (главным образом, Жерома), недостаточная энергичность самого Наполеона и низкая мобильность «Великой армии» в целом, поставили исход кампании под вопрос. Преследование русских армий завершилось их успешным соединением под Смоленском, однако у Наполеона еще оставался шанс разгромить противника до отхода из города. Чандлер немало пишет о «Смоленском маневре» Наполеона, целью которого было решительным фланговым движением создать угрозу армии Баркляя де Толли, навязать русским сражение с повернутым фронтом и разгромить их. Маневр не удался и, по существу, остался лишь красивой задумкой. Тем не менее, штурм города и взятие Смоленска французами Чандлер считает критическим моментом кампании. Теперь перед Наполеоном открывалось несколько альтернатив: оставаться в Смоленске на зиму или преследовать армию Баркляя? Британский историк приводит ряд доводов (как военно-стратегических, так и политических) в пользу той и другой альтернативы, при этом справедливо отмечая, что планы Наполеона под Смоленском носят уже скорее негативный, нежели позитивный характер. Решение императора французов идти на Москву, Чандлер приписывает «инстинкту» Наполеона как война и его «военному опыту», требующему активного преследования и окончательного разгрома противника.

Отдельно следует, конечно, сказать про Бородино (3). Соотношение сил определено Чандлером следующим образом: 131 тыс. человек при 587 орудиях у Наполеона и «не менее» 120,8 тыс. человек при 640 орудиях у Кутузова. План сражения Наполеона, предполагавший прямой фронтальный удар с «тактическими диверсиями» на флангах, Чандлер считает вполне отвечающим поставленным задачам, так как Бородино должно было быть, по его мнению, сражением на измор. Именно поэтому он признает оправданным отказ Наполеона от «тонкого» флангового маневра, предложенного маршалом Л. Даву. Кутузовский план сражения анализируется менее обстоятельно. Чандлер отмечает, что диспозиция и подготовка русских войск имели выраженные недостатки, к числу которых он относит «перегруженность» войсками правого фланга при отсутствии сильного резерва на левом «неприкрытом» фланге, нерациональное расположение войск (результатом

чего стали неоправданно высокие потери) и усложненную «лестницу команд». Исходя из своей концепции Бородинского битвы как «сражения на измор», Чандлер согласен признать Бородино формальной победой французов, однако вовсе не той «решающей битвой», к которой стремился Наполеон. При этом «нерешительный» исход битвы британский историк отчасти объясняет нерешительным поведением самого Наполеона (что в свою очередь объясняется нездоровьем императора), который поражал свой штаб не характерной для него вялостью и апатией. Однако, касаясь вызывающего до сих пор ожесточенные споры решения императора сохранить гвардейский резерв, Чандлер встает на позиции «апатичного» Наполеона, поясняя, что это решение было выверенным и глубоко продуманным. В конечном итоге, лишили Наполеона решающей победы не его осторожность или ошибочные решения, а «бесконечная храбрость» простых русских воинов.

Вторая часть кампании 1812 г. описывается Чандлером сквозь призму трагического отхода и гибели «Великой армии» (4). При этом британский историк не придает определяющего значения в поражении Наполеона ни московскому пожару, который, по его мнению, с военной точки зрения не имел большого значения, ни русскому климату, который хоть и сыграл важную роль на завершающей стадии войны, но все же «сам по себе» не мог привести к разгрому «Великой армии». В целом, вторую часть кампании можно было бы назвать стадией *post mortem*, поэтому и не удивительно, что Чандлер подробно разбирает только блестяще проведенную Наполеоном операцию на Березине, стратегическим результатом которой стало спасение остатков «Великой армии», большей части офицерского корпуса и самого императора. Однако исход войны к этому времени уже давно (по мнению Чандлера, после Малоярославца) не вызывал сомнений.

Войну 1812 г. Чандлер рассматривает как принципиальный поворот «в судьбе Наполеона», равно как и выстроенного им международного порядка. Во-первых, был развеян миф о непобедимости Наполеона (тезис характерный для отечественной историографии). Во-вторых, были созданы условия для освобождения «порабощенных держав» континентальной Европы. Наконец, ослабление французского военного потенциала автоматически влекло за собой сужение сферы политического влияния наполеоновской Франции. Все это в совокупности ставило под сомнение перспективы дальнейшего существования Франции как Империи.

Таким образом, в лице британского историка Дэвида Чандлера мы имеем профессиональный взвешенный взгляд глубокого зарубежного исследователя, сумевшего выйти за узкие рамки национальных стереотипов в стремлении к объективному военно-историческому анализу, создавшему яркую, исторически корректную, картину «далекой» и не слишком хорошо известной в Англии войны, изменившей вектор развития наполеоновских войн. Думается, такой подход может и должен способствовать изменению, в

том числе и некоторых отечественных стереотипов, прочно увязанных с Отечественной войной 1812 г., а также нашим представлением об отражении ее в зарубежной историографии.

-
1. Chandler D.G. The Campaigns of Napoleon. N.Y., 1966. Русское издание: Чандлер Д. Военные кампании Наполеона. Триумф и трагедия завоевателя. М., 1999.
 2. К «русской теме» Д. Чандлер обращался неоднократно, посвятив проблемам Отечественной войны 1812 г. ряд статей в сборнике «О наполеоновских войнах» (Chandler D.G. On the Napoleonic Wars. Collected Essays. L., 1994), а также в своем «Словаре наполеоновских войн» (Dictionary of the Napoleonic Wars. Ed. by D.G. Chandler. Ware, 1999).
 3. См.: Chandler D.G. Borodino: 1812 // Chandler D.G. On the Napoleonic Wars. P. 192-204.
 4. См.: Chandler D.G. Retreat from Moscow // Ibid. P. 205-214.

РАЗДЕЛ III
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ
ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ИСТОРИЧЕСКОГО
СОЗНАНИЯ УЧАЩИХСЯ ШКОЛ И ВУЗОВ

Агеев И.А.
(Томск)

Преподавание исторического краеведения в школах
Томской области, его цель, современное состояние
и возможные пути развития

Историческое краеведение - отрасль знаний на грани истории и краеведения, содержащая и изучающая сведения по истории той местности, которая является для исследователя, равно как и для рядового человека, родным краем. Знания о своей малой родине развивают в человеке более выраженные патриотические чувства, показывают многообразие, оригинальность, отличительные достоинства своей родины (края, области, города, деревни) перед всем государством, его центром, столицей. Знание истории родного края может быть полезным не только в школьном образовании, но и в обыденной жизни, позволит освободиться от исторического невежества и многочисленных вопросов историко-краеведческого характера, которыми задается каждый человек и находит ответы на них в распространенных и не всегда достоверных легендах из истории родного края. Также локальная история, пусть не столько научная, сколько популярная, ознакомительная, позволит уже в школе сообщить молодому поколению о своих местных, «маленьких» гордостях, о причастности близких нам людей, земляков к тем или иным важным событиям или достижениям, какие всем известные события имели место в родном городе или местности, как повлияли на родной край и т.д. Возможно, такое преподавание истории, избавленное от столичного централизма, уменьшит антагонизм между центром и провинцией и сократит число миграций населения в столицу, мотивированные поиском «лучшей жизни». Молодежь, которой сообщены знания о положительных сторонах жизни в малой родине, будет менее устремлена покинуть эту «дыру».

Все вышеперечисленные доводы возможны при полноценной реализации в школе грамотно составленной учебной программы. Реализация планов преподавания краеведения возможна в рамках регионального блока учебной программы. В Томске и Томской области преподавание *комплексного краеведения* началось с середины 90-х годов XX века. В 1995 г. силами ученых Томского государственного университета была составлена учебная программа для 1-11 классов общеобразовательной школы (1), по которой пред-

полагалось дать ученикам основные знания по творчеству сибирских народов, географии Сибири, истории, как древней, так и после заселения русскими, об образе жизни, основных занятиях. Уделялось внимание таким явлениям, как сибирская наука и сибирское областничество. Преподавание собственно *истории* занимало период с 5 по 9 классы. В качестве учебников использовались пособия новосибирских авторов (3). Специалисты ТОИПКРО¹ проводили переподготовку учителей по данной программе. Единственным отличием этого предмета было то, что по нему не позволялось сдавать выпускной экзамен, ибо он не входил в перечень предметов государственного образовательного стандарта. Недостатками этого предмета были содержание и принцип подачи информации: составленный учеными историками, он нес на себе отпечаток академического образования. В него были включены уроки по источниковедению, историографии истории Сибири и т.д.

С 2004 г. вступил в действие новый базисный учебный план (3), по которому преподавание краеведения кардинально изменяется - в него вводятся блоки по экологии и географии Томской области. Изучению *истории Сибири* отводится 35 часов в пятом классе. Учебных программ по этому предмету на данный момент пока еще не составлено, как и сам базисный учебный план не был введен повсеместно. Но в имеющемся проекте этот учебный предмет имеет одной из своих целей «формирование компетенций, позволяющих использовать историческое содержание в личной и деловой коммуникации» (3). Достижение целей, подобных представленной, будет, скорее всего, затруднительно. По мнению Л.И. Мымриной, методиста по истории ТОИПКРО, очень полезная и нужная на данный момент учебная дисциплина не будет давать ожидаемых результатов. Учителя, конечно, будут пытаться преподавать блоки тем по истории Сибири во время преподавания соответствующих периодов по отечественной истории или выносить их на факультативное изучение. Но в первом случае велик риск нехватки времени, во втором результатом может стать рассеянное знание и только у немногих интересующихся учеников, которых в каждом классе всегда очень мало. Тем не менее даже такая форма преподавания будет прогрессивной по сравнению с предшествующим временем.

Одногодичный блок истории Сибири в курсе краеведения может оказаться недостаточным для формирования комплексного представления и достаточной эрудированности у учеников по данному курсу. Сокращение учебных часов приводит к исключению таких знаний, которые действительно соответствуют региональной специфике среднего образования. Остаются в основном такие материалы, которые переключаются с общей отечествен-

¹ Томский областной институт повышения квалификации работников образования.

ной историей (4) и могут спокойно преподаваться в её рамках. На этом основании *историческое краеведение* должно стать самостоятельным предметом, а не частью *комплексного краеведения*. К тому же история родного края, которую планируется изучать в пятом классе, скорее всего, будет оставлять после себя эпизодические воспоминания, не имеющие системы, а значит не имеющие никакой практической пользы. Считаю, что, последовательность преподавания исторических предметов должна устанавливаться в зависимости от степени отчужденности периода и предмета исторической дисциплины (объекта познания) от ученика (познающего субъекта), т.е. чем ближе к ученикам (по времени и пространству), тем большим опытом и осознанием важности предмета они должны обладать, прежде чем приступить к освоению указанной дисциплины. Обучение истории Сибири должно происходить системно и осознанно. Не случайно отечественную историю заново изучают в 10-11 классах. Аналогично должно происходить и с местной историей, тем более что жизненных примеров для воспитания предприимчивых личностей в ней несравненно больше: деятельность знаменитых купцов и просветителей, строительство удачных и неудачных в экономическом плане сооружений и т.д.

Появление истории Сибири, как предмета, необходимого для патриотического воспитания, формирования личностей с развитым кругозором, безусловно, прогресс. Но форма и содержание курса пока еще недостаточно отработаны. Все же, история Сибири не должна оставаться второстепенным предметом в силу ранее указанных качеств. Для совершенствования предмета преподавание его надо ввести в старших классах, переработать программу и учебники сообразно возрасту учеников, а для этого к разработке нужно привлекать не только ученых, но и учителей. Для повышения интереса учеников следует использовать наглядные материалы, а там, где это возможно - организовывать экскурсии. В содержании курса особое внимание можно сосредоточить на наиболее насыщенном и интересном периоде - от заселения русскими и до наших дней. Этот период, особенно XIX век, содержит наибольшее количество ярких событий социально-экономического и научно-просветительского характера. Именно эти стороны жизни чаще всего критикуются людьми, покидающими свою малую Родину (невозможно себя реализовать, невозможно заработать много денег даже в бизнесе). Если введение местной истории в старших классах не оставит возможности преподавать ее начала в пятом классе, то получение первичных знаний надо обеспечить чтением рассказов по истории Сибири на уроках по литературе Сибири.

Признаком, указывающим на второстепенность краеведения, было отсутствие выпускного экзамена по этому предмету. В настоящее время, когда половина субъектов Российской Федерации уже использует в качестве выпускных экзаменов форму ЕГЭ, можно будет аналогично проводить экзамен и по *Историческому краеведению*. Возможность заключается в том, что ре-

зультат экзамена отстранен от его содержания - на выходе получается показатель способности демонстрировать ранее усвоенное знание, выраженный в баллах. При этом не важно, какая была формулировка заданий. На этом основании вполне правомерно предоставлять возможность в качестве выпускного экзамена сдавать локальную историю.

Итак, введение исторического краеведения помогает воспитывать настоящих граждан своей Родины. Если этот предмет не будет отменен, выделится из блока комплексного краеведения, а созданы более совершенных методик продолжится, то цель его будет достигнута.

1. Сибириана. Региональный компонент; Проект-концепция учебной исторической серии для массовой школы. Курс «Сибиреведение». Учебные программы для 1-11 классов массовой школы. Томск, 1995.
2. Кузнецова Ф.С. История Сибири. Ч.1. Присоединение к России. уч. пос. для 7 кл. Новосибирск, 1999.
3. Региональный базисный учебный план. (Утвержден решением коллегии Департамента общего образования Администрации Томской области от 19.08.2004 г.). Томск, 2004. [электронный вариант]. Официальный сайт департамента образования Томской области. Режим доступа: <http://edu.tomsk.gov.ru/oro/rbupto.doc>
4. История Сибири (5 класс). Методологический комментарий к описанию стандарта. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://edu.tomsk.ru/rbup/standard/04090603.htm>

**Алексеева Л.В.
(Нижевартовск)**

Структурирование учебного материала по истории: виды и способы

Долгое время урок считался основной структурной единицей учебного процесса, тематически целостной и завершенной в передаче определенной информации. К усвоенному на одном уроке материалу на следующем занятии прибавлялся новый, и так далее, а через некоторое время можно было говорить о прохождении целой темы, раздела и курса. На деле учебная тема воспринималась учениками зачастую формально, на заголовки глав и разделов школьных учебников они редко обращали серьезное внимание, отчасти и по причинам, изложенным выше. Реальной единицей учебного процесса для учащихся по-прежнему оставался урок и параграф.

Для того «чтобы преодолеть это противоречие, в дидактике появился новый принцип обучения - системность знаний, в соответствии с которым за единицу структуры учебного процесса следует брать не отдельный урок, посвященный изучению какого-либо понятия, а целостную теорию соответствующей науки, т.е. учебную тему» (Л.М. Фридман). В теории и практике обучения истории заговорили об изучении предмета крупными блоками, построенными на системе лекционно-семинарских занятий, завершающихся зачетом, коллоквиумом или собеседованием. Однако такой подход к планированию и организации учебного процесса применим только в старших классах. Но если преимущества тематических блоков не сводить исключительно к упорядочиванию форм учебных занятий, то они эффективны на всех этапах обучения истории в основной и полной школе.

Под тематическим блоком мы понимаем систему учебных занятий, объединенных общей темой и целевой установкой, внутри которой идет не механическое присоединение одного знания к другому, а логическое наращивание знаний и умений.

1. Блочно-тематическое планирование позволяет на практике реализовать законы психологии усвоения: «погружения» в новую тему, углубления и конкретизации знаний, развития познавательных умений, повторения, обобщения и систематизации.

2. В соответствии с этапами изучения новой темы внутри тематического блока можно рационально использовать разные типы и виды уроков, другие формы учебных занятий, добиваясь не простого многообразия, а оптимальной системы взаимосвязанных и взаимодействующих занятий.

3. При планировании исторического учебного материала по блочно-тематическому принципу легко обнаружить «информационные дыры» в содержании программ и учебников, т.е. не просто новые, дополнительные факты, а важные аспекты исторического прошлого, без которых представление о стране, событии, периоде получается неполным, логически незавершенным.

4. В тематическом блоке новое истолкование получает принцип концентризма: его можно удачно реализовать в предъявлении исторической информации сначала на ознакомительном уровне (1-й этап), потом на конкретизирующем (2-й этап), а далее - на систематизирующем (3-й этап).

5. Одновременно решается проблема сбалансированного соотношения в школьном содержании компонентов мировой, национальной, этнорегиональной и локальной истории. В этом случае можно «сломать» традиционную схему обращения к краеведению только после знакомства с общероссийскими событиями и использовать иные модели изучения истории края, страны, мира. Тогда оно не сведется к иллюстрации местными примерами общегосударственных или общечеловеческих процессов и явлений, а покажет многообразие и единство мира более широко и системно.

6. В рамках тематического блока реальнее разработать и воплотить программу формирования, развития и совершенствования определенных позна-

вательных умений, также по этапам поднимая деятельность учеников с уровня воспроизведения и действий по образцу к творчеству и проблемному исследованию.

7. Проверку знаний и умений учащихся, контроль и оценивание в тематическом блоке тоже можно сделать системными и целенаправленными, подбирая в соответствии с этапами изучения новой темы адекватные виды тестов, образные и логические задания, устные и письменные работы.

Вышеперечисленные достоинства тематического блока легко обнаруживаются в расширенном поурочном планировании, где в отличие от простого и поурочного календарных планов учитель не только разбивает содержание разделов и крупных тем на часы и уроки, но и создает целостный, логически завершённый, всесторонний, перспективный сценарий изучения конкретной темы в общем контексте исторического курса.

Следовательно, одним из видов структурирования является тематическое планирование, а его способами - блочно-модульное и блочно-тематическое структурирование.

Материал группируется в блоки-модули: целевой, информационный, операционный, контрольный. Оптимальным вариантом реализации лекционно-семинарско-зачетной системы в старших классах является блочно-модульное изучение материала (вводное занятие - лекция - лабораторное занятие - семинар - консультация - зачет), что позволяет расширить, углубить работу над содержанием учебных курсов, оптимально их структурировать, освободить время для проработки материала, предоставить возможности для саморазвития и самореализации учащихся, что формирует как ключевые компетентности, так и научный потенциал личности.

Пример. Блок-тема «Российская империя в XVIII веке».

Вводный урок.

1. Лекция (1 час): «Превращение России в империю: политический, социально-экономический и культурный аспекты».

2. Лабораторное занятие (1 час): «Российское общество в условиях модернизации XVIII века».

3. Семинар: «Религия, церковь и государство в XVIII веке».

4. Практикум (исследование на основе вопросов к документам): «Достижения модернизации». [Можно рекомендовать: «Избранные произведения русских мыслителей второй половины XVIII в.». М., 1952. Т. 1. С. 294-296, 647-659. Т. 2. С. 535-545; Радищев А.Н. «Избранные сочинения»; «Записки императрицы Екатерины II». М., 1989 и т.д.]

5. Консультация (1 час): «Духовные основы модернизации России в XVIII веке».

6. Дифференцированный зачет по теме «Российская империя в XVIII веке».

Другим видом структурирования является группировка изучаемого материала на уроке, основой которого выступают объекты прочного усвоения. Речь идет о выделении главных фактов, которые в обязательном порядке

подлежат изучению, что находит отражение в опорном конспекте. Например, в традиционном преподавании, ориентированном на параграф школьного учебника, как правило, содержится шесть и более пунктов, подлежащих изучению. Ученику крайне сложно понять: что главное в этом содержании? При творческом подходе к структурированию содержания учитель полностью перерабатывает его в соответствии с правилами научного познания исторического прошлого и группирует материал таким образом, что вместо 6—10 пунктов на уроке образуется 2-3. Это и есть объекты прочного усвоения.

Постепенно у учащихся формируется навык логичного, научного структурирования того или иного объекта. Вырабатывается алгоритм, позволяющий весьма квалифицированно проводить изучение событий, явлений, процессов.

К сожалению, в массовой школе все-таки преобладает изучение истории по учебнику с дословным воспроизведением его содержания. Учащиеся, не усвоив логику содержания, не владеют им. Обилие фактов, неумение учащихся установить связи между ними создают в умах школьников неразбериху. В связи с этим структурирование учебного материала предполагает следующее:

- 1) материал урока выстраивается в определенных связях и отношениях;
- 2) структура должна отражать рациональность и экономность с точки зрения усвоения и хранения информации, способы уплотнения материала, свертывания и развертывания; не следует требовать от учащихся того, чтобы они держали в памяти большое количество фактов; надо сгруппировать и выстроить учебный материал так, чтобы создать условия для эффективной учебно-познавательной деятельности учащихся.

Структурированный материал запоминается лучше, чем бессвязный. Чем больше связей нового материала с предыдущим, тем лучше он запоминается. Логика изложения материала следует продумать. Умение учителя отбирать главные факты, структурировать их позволит снизить учебную нагрузку на учащихся и, самое главное, приведет к осмысленному изучению истории, а не к механическому воспроизведению чужих текстов.

Антонова А.В.
(Екатеринбург)

Воспитательное воздействие внеаудиторных форм работы на процесс подготовки будущего специалиста

Повышение качества образования является одной из актуальных задач российской педагогической науки и практики. Об этом свидетельствуют нормативные документы в сфере образования. Так, в государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования по специальности «история» говорится о том, что основная образовательная про-

грамма высшего профессионального образования должна быть направлена на обеспечение профессиональной подготовки выпускника, воспитание у него гражданской ответственности, стремления к постоянному профессиональному росту и других личностных качеств (1). Это достигается как включением в основную образовательную программу соответствующих учебных курсов, так и организацией внеаудиторной работы (научно – исследовательской, кружковой, конференций, семинаров, встреч с ведущими специалистами и т.д.).

Качество образования складывается из качества обучения и качества воспитания. Развитие процесса воспитания, наряду с обучением, является одним из приоритетных направлений работы как университета, так и отдельно взятого факультета. Целью воспитательной работы в УрГПУ является воспитание социально и профессионально значимых качеств личности, обеспечивающих высокий уровень их деятельности в различных сферах жизни общества с учетом ее возможностей, интересов и профессиональной направленности” (2). Это соответствует основным направлениям воспитательной работы, заявленным в государственной программе модернизации педагогического образования, принятой в 2003 году. Не удивительно, что на страницах журнала «Высшее образование в России» постоянно появляются материалы по вопросам воспитательной работы в вузах. Например, доцент РГСУ Прохорова Л. пишет, что целью воспитательного процесса в их университете является гармоническое развитие личности студента, формирование у него потребности в интеллектуальном, нравственном и физическом развитии; создание условий для формирования у каждого студента социально - ценностных качеств, взглядов, убеждений (3).

Целью воспитательного процесса исторического факультета УрГПУ является создание благоприятных условий для дальнейшего развития духовно - нравственной, образованной, культурной личности, способной успешно реализовать себя в будущей профессиональной деятельности и стать конкурентоспособной на рынке труда. Одной из приоритетных задач воспитательной работы, отраженной в программе развития исторического факультета на 2004 - 2009 год, является развитие форм воспитательной работы со студентами, основной их которых является внеаудиторная форма работы.

Мы понимаем внеаудиторную работу как организованную во внеучебное время работу студентов, направленную на систематизацию, закрепление и углубление полученных ими знаний, формирование различных умений и навыков, а также развитие их творческого потенциала, самостоятельности, и ответственности. На историческом факультете активно развиваются те формы внеаудиторной работы, которые тесно связаны с учебным процессом. К ним относятся:

- ежегодные студенческие научные конференции под общим названием «Шаг в историческую науку», способствующие формированию у студентов навыков и умений самостоятельной исследовательской работы;

- олимпиады, викторины, интеллектуальные игры по предметным и другим дисциплинам (по истории Древнего Востока, по истории Древней Греции, по истории России, по истории образования и педагогической мысли и др.), способствующие углублению и закреплению изученного материала студентами, а также развитию их интеллектуальных способностей;

- просмотр и обсуждение исторических художественных и документальных фильмов, способствующих формированию у студентов целостного наглядного образа об изучаемых событиях и явлениях;

- деятельность исторического клуба «Темрога», который регулярно проводит круглые столы по актуальным проблемам исторического прошлого и настоящего, способствующие развитию у студентов навыков и умений ведения дискуссии, диспута, уважительного отношения к мнению другого человека и вовлечению их в сферу научных исследований;

- встречи с известными историками, передовыми учителями, выпускниками факультета и деятелями культуры.

Перечисленные выше формы внеаудиторной работы способствуют повышению профессиональной культуры, интереса к изучению истории Отечества и зарубежных стран, развитию творческих способностей, самостоятельности, ответственности и активизации познавательной деятельности студентов.

1. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. Специальность 032600 История. М., 2005. С. 3.

2. Информационный бюллетень № 58 (май 2003 г.). Организация воспитательной работы в УрГПУ. УрГПУ, 2003. С. 21.

3. Прохорова Л. Воспитательная работа // Высшее образование в России. 2006. № 8. С. 52.

**Архипов Б.В.
(Курган)**

Медиаобразование и формирование исторического сознания учащихся

Прежде чем рассматривать проблемы формирования исторического сознания учащихся, рассмотрим два подхода к определению самой этой категории и ее роль в школьном историческом образовании.

В 1982 году в свет вышла книга доктора философских наук А.И. Ракитова, посвященная вопросам исторического познания. В ее первой главе дается опре-

деление исторического познания с точки зрения марксистской философии: *«соотнесение стабильного и изменчивого, длительного и кратковременного во всех социально значимых феноменах превращается в историческую форму общественного сознания... все многообразие стихийно сложившихся или созданных наукой форм, в которых общество осознает (воспроизводит и оценивает) свое прошлое, точнее, в которых общество воспроизводит свое движение во времени»* (1).

Представитель экзистенциализма Ясперс отмечает следующие черты исторического познания: всесторонность, точность исследовательских методов, отсутствие целостного понимания истории, преодоление чисто эстетического отношения к истории, нерасторжимость истории и настоящего. При этом он замечает: *«Смысл нашей собственной жизни определяется тем, как мы определяем свое место в рамках целого, как мы обретаем в нем основы истории и ее цель»* (2).

При определенных различиях рассмотрения этого феномена, общим является то, что лишь историческое сознание способно придать осмысленность нашему существованию, разъяснить нам происходящее и дать определенную основу нашим прогнозам на будущее.

Каким же образом вопросы формирования исторического сознания отражаются в нормативных документах, определяющих развитие образования? Остановимся на целях исторического образования, закрепленных в государственном Стандарте среднего (полного) общего образования по истории (3). Можно сказать, что все они так или иначе завязаны на формирование исторического сознания. *Воспитание гражданственности*, то есть особых гражданских качеств, гражданской ответственности, воспитание гражданской позиции. Таким образом речь идет о формировании гражданина, являющегося основой гражданского общества, без которого невозможно создание правового государства, что провозглашается Конституцией РФ (4), а воспитание гражданина невозможно без соотнесения себя с прошлым человечества, знакомства с накопленным демократическим опытом, становлением народо-властия в нашей стране и других странах, а так же четкого представления о том, что есть диктатура, тоталитаризм, с одной стороны, и отсутствие сильной власти государства, анархия - с другой. Важнейший вопрос - *формирование национальной идентичности*, так же невозможен без опоры на историческое сознание. Национальный вопрос, вопрос соотнесения себя с какой либо частью российского населения является достаточно острым и болезненным. До недавнего времени мы все были «советскими», для иностранцев - «русскими». Эта особенность даже обыграна в комедии Георгия Данелия «Мимино», когда едущие в лифте японцы, разглядывая грузина Кикабидзе и армянина Мкртчана произносят фразу: *«Эти русские все на одно лицо»*. Советский интернационализм канул в прошлое вместе с СССР. Все национальные республики стали самостоятельными государствами, стара-

тельно подчеркивающими свою этническую самость. Россия же по-прежнему остается многонациональным государством. На фоне сохраняющихся и отчасти усиливающихся культурных и этнических различий, попыток культурно-религиозной русификации (предложения изучать в школе либо православную культуру, либо что-то аналогичное) встает вопрос, особенно актуальный еще и в связи с отказом от марксистской идеологии - что же нас объединяет? В 1990-х годах, наверное, впервые появилось слово, которым могут называть себя жители России - россияне. Появление этнического самоназвания - большой шаг в осознании своего единства. В то же время одним из основных критериев формирования этноса выступает общность исторической судьбы, осознание же этой общности приходит к нам через историческое сознание. *Осмысление исторически сложившихся традиций, установок и доктрин* подразумевает не только знакомство с ними, но рассмотрение причин их зарождения, развития и взаимовлияния, роли, которую они играют в жизни общества на различных этапах его развития, то есть соблюдение принципа историзма. При этом становится очевидным синтетический характер российской культуры, важность для ее становления и развития всех национальных культур и традиций.

В современном мире становится все более необходимым умение понимать других, развитие толерантности. Для этого также нужно развитие исторического сознания. История показывает нам, например, что не существует вечных врагов или друзей, что в ходе исторического развития различные народы проходят этапы и конфронтации, и сотрудничества. Именно ориентация на сотрудничество, и, шире, международную интеграцию, оказывает позитивное воздействие на развитие исторического процесса, открывает дальнейшие перспективы развития как для нашей страны, так и для человечества в целом. Восприятие современных событий и явлений в их исторической обусловленности, понимание их причин и осознание возможных последствий дает человеку систему ориентиров для адекватного восприятия окружающей реальности.

Формированию исторического сознания школьников будет способствовать *освоение систематизированных знаний об истории человечества, формирование целостного представления о месте и роли России во всемирно-историческом процессе*. В настоящее время как у школьников, так, отчасти, и у студентов существует существенный разрыв в восприятии событий мировой и отечественной истории. Они составляют два параллельных, практически не связанных между собой пласта. Однако такая ситуация не соответствует реальной картине мира, мы не можем рассматривать историю своей страны вне контекста мировой истории. Преодоление этой разобщенности - одна из задач исторического образования. Только целостное, системное восприятие отечественной и мировой истории поможет нам адекватно оценивать развитие России, роль, которую она сыграла в истории, место нашей

страны в современном мире. В противном случае мы и дальше будем сталкиваться с двумя полярными вариациями оценок своего прошлого - либо история России - задворки мировой истории, в которой нет ничего, заслуживающего уважения и внимания, либо «Россия - родина слонов». И та, и другая оценки, в конечном счете, отнюдь не способствуют становлению чувства гордости за свою страну и ее историю, становлению национального самосознания. Таким образом, мы снова приходим к вопросу формирования гражданской ответственности.

Составной частью процесса формирования исторического сознания является *формирование исторического мышления*. К нему Стандарт относит *способности рассматривать события и явления с точки зрения их исторической обусловленности, сопоставлять различные версии и оценки исторических событий и личностей, определять собственное отношение к дискуссионным проблемам прошлого и современности*. Развитие исторического мышления в части формирования информационно - аналитических умений нами уже рассматривалось (5).

Говоря о практике формирования исторического сознания в процессе школьного исторического образования, необходимо признать, что при этом возникают определенные, достаточно серьезные трудности. Попытаемся выделить хотя бы некоторые из них.

По-видимому, одной из основных проблем является отсутствие общепринятой методологической концепции, модели исторического процесса. Если марксизм позволял достаточно стройно объяснять и связывать изучаемые исторические факты и явления, выстраивая их в понятную в целом систему, то в настоящее время такой подход является невозможным. Обращение к цивилизационным, стадияльным, культурологическим подходам не решает проблему, так как каждый из них акцентирует внимание лишь на отдельных сторонах исторического процесса (6). Фактически современное образование должно знакомить учащегося с различными подходами к историческому процессу. Наиболее полно это знакомство реализуется в курсе обществознания в старших классах. Если же говорить об изучении истории, то ее изучение в основной школе делает задачу знакомства учеников с альтернативными подходами к историческому процессу достаточно затруднительным.

Еще одна проблема - содержательная загруженность предмета. Учащиеся в течение относительно небольшого числа уроков должны усвоить огромное количество единиц содержания - дат, фактов, явлений, персоналий и т.д. Результатом этого являются затраты времени на запоминание, возможно, не самых основных дат и имен и нехватка его на выработку умений учащихся ориентироваться в историческом процессе, выявлять и прослеживать причинно - следственные связи, проводить поиск исторической информации в источниках разного типа, критически анализировать источ-

ник исторический и других, как включаемых, так и не включенных в требования к уровню подготовки выпускников (3).

Следующим достаточно большим вопросом может являться разнообразие и объем исторической и псевдоисторической информации, обрушивающейся и на учителя, и на детей. За последние годы только фильмов и сериалов, в той или иной степени посвященных исторической тематике, или, во всяком случае, снятых в исторических декорациях, появилось огромное количество. С 19 февраля первый канал выпускает на экраны сериал, посвященный блокаде Ленинграда. Однако далеко не все эти фильмы достаточно адекватно отражают воспроизводимые события и время, что не мешает им оказывать определенное, зачастую большое, влияние на формирование исторических представлений и исторического сознания учащихся.

В определенной степени решению этих проблем может способствовать изучение школьниками самих средств массовой коммуникации, особенностей создания, восприятия, воздействия их продукции - медиатекстов, то есть медиаобразование. О его востребованности в современном школьном историческом образовании говорят публикации в журналах «Преподавание истории в школе» и «Преподавание истории и обществознания в школе». Подробнее этот вопрос нами также рассматривался (7). По данному пути уже не первый десяток лет идут многие страны Запада. При этом предполагается, что изучение языка средств массовой коммуникации, и, в частности, кино, поможет учащимся более адекватно воспринимать любые медиатексты, отделять факты от мнений, различать объективную и субъективную составляющие сообщений. Требующимся для этого объемом знаний вполне возможно овладеть в процессе обучения. Реализация медиаобразования в школе возможна по трем направлениям, наиболее предпочтительным из которых, на наш взгляд, является интеграция его с базовым предметом (в данном случае - историей). Эта работа с медиатекстами позволяет развивать умения критически анализировать, сравнивать, различать факты и мнения, описания и объяснения, определять собственную позицию по отношению к историческим событиям, устанавливать причинно – следственные связи между явлениями, что прямо соотносится с проблемой формирования исторического сознания.

-
1. Ракилов А.И. Историческое познание: системно-гносеологический подход. М., 1982. С. 52.
 2. Ясперс К. Смысл и назначение истории. М., 1991. С. 271-275.
 3. Государственный Стандарт среднего (полного) общего образования по истории. // Преподавание истории в школе. 2004. №8. С. 25-29.
 4. Конституция Российской Федерации. М., 2004. Ст.1.
 5. Медиаобразование, интегрированное с базовым историческим, как путь развития информационно-аналитических умений учащихся / X международные историко-

педагогические чтения «Историческое образование на современном этапе: проблемы и перспективы модернизации». Екатеринбург, 2006. С. 388-393.

6. Стратегия развития исторического и обществоведческого образования в общеобразовательных учреждениях. Справка коллегии Минобразования РФ № 24/1 от 28.12.94 г. // Программно-методические материалы: Обществознание. 10 – 11 кл. М., 2000. С. 3-12.

7. Архипов Б.В. К вопросу повышения роли исторического образования как фактора социализации учащихся старших классов / Самоопределение личности. Новые подходы и технологии: Материалы II Международной научно-практической конференции, посвященной памяти профессора А.Д. Сазонова. Курган, 2005. С. 69-70.

**Батурина И.П.
(Челябинск)**

**Опыт планирования и организации элективных курсов
по обществоведческим дисциплинам
в рамках эксперимента по предпрофильной подготовке**

Курсы по выбору в рамках эксперимента по предпрофильной подготовке учеников основной школы по образовательной области «Обществознание» (история, обществознание) были организованы в 88,4 % всех общеобразовательных учреждений г. Челябинска.

Выбор школами элективных курсов именно обществоведческого содержания объясняется несколькими причинами. Во-первых, конкретностью и разработанностью методических рекомендаций МО РФ, специальных рекомендаций областного института повышения квалификации по элективным курсам. Эти рекомендации носили как общеметодологический, так и конкретно-содержательный характер по отдельным предметным, межпредметным и надпредметным курсам. Во-вторых, социальной направленностью и востребованностью обществоведческих курсов у подростков основной школы. Курсы вышеназванной образовательной области ориентированы на социализацию подростка в общественную жизнь, и учащиеся, независимо от их будущей профессиональной ориентации, так или иначе, проявляют повышенный интерес к занятиям, расширяющими и углубляющими их знания в области экономики, политики, права, социологии, культурологи, психологии, педагогики.

Согласно рекомендациям МО РФ по предпрофильной подготовке в выпускных классах основной школы в образовательной области «Обществознание» представлены все основные типы курсов по выбору (элективных курсов):

1. Предметно-ориентированные (пробные), которые предоставляют ученику возможность реализовать свой интерес к выбранному предмету, диагностировать готовность и способность ученика изучать выбранный предмет на повышенном уровне в профильном классе III ступени обучения. В рамках наших учебных предметов можно назвать курсы «Основы потребительских знаний», «Основы правовых знаний», «Введение в экономику», «Введение в социологию», «Политология», «Основы государства и права», «Основы избирательного права», «Историческое краеведение», «Исторические портреты». Такие курсы являются прогностическими (пропедевтическими) по отношению к профильным курсам повышенного уровня и создают условия осознанного и успешного выбора профиля выпускником основной школы. Более того, социальный заказ наших школьников подтверждает решение МО РФ о необходимости преподавания основ экономики и права во всех профилях старшей школы.

2. Межпредметные (ориентационные) курсы, которые создают базу для ориентации учеников в мире современных профессий, знакомят учеников со спецификой типичных видов деятельности, соответствующих наиболее распространенным профессиям. Среди элективных курсов можно назвать «Маркетинговые исследования», «Предпринимательское право», «Архивное дело», «Вспомогательные исторические дисциплины», «Социальная педагогика», «Мой выбор», «Основы педагогических навыков», «Основы коммерции», «Философия как средство познания человека», «Экономика и бизнес».

Программы названных курсов ориентированы на выход за рамки традиционных учебных предметов. Они знакомят школьников с комплексными проблемами и задачами, требующими синтеза знаний (истории и экономики; истории и делопроизводства; статистики и экономики; психологии и философии, конфликтологии), специфических способов деятельности (синтез, анализ, сравнение, абстрагирование; делопроизводство, мониторинг, прогнозирование, целеполагание; способы общения и др.), а также ориентации в различных профессиональных сферах.

Опыт реализации элективных курсов выявил одну из проблем - проблему оценивания. Общепринятое оценивание учащихся (пятибалльное) усложнено и не принимается учителями по следующим причинам:

1) Непродолжительность курса (дает только какое-то представление об основах наук)

2) Целью многих курсов является создание базы для ориентации учеников в мире современных профессий

3) Элективные курсы подразумевают несколько другой состав коллектива, отличного от прежнего класса, некую камерность общения по проблемным вопросам общественной жизни и личного социального опыта, в

ходе которого замкнутые и нераскрывшиеся в обычной учебной деятельности подростки преодолевают собственные стереотипы обучения.

Эти и другие обстоятельства заставляют искать иные формы оценивания достижений учащихся по элективным курсам:

- Зачет – незачет;
- Определенный балл - ученик пассивно посещал занятия; более повышенный балл - активность ученика на занятиях; еще более повышенный балл - за проявление креативных способностей.
- Рейтинговая система с определенным набором заданий и форм деятельности.

Подводя итоги опыту планирования и организации элективных курсов можно уверенно отметить активность и творчество учителей в выборе форм занятий (экскурсии, проблемные лекции, практикумы, творческие лаборатории), видов деятельности учащихся, содержания. Некоторым из них рекомендовано обобщить опыт своей работы и стать участниками конкурса методических разработок элективных курсов предпрофильной подготовки.

Алгоритм выступления по обсуждению проблем элективных курсов образовательной области «Обществознание»

1. Причины, по которым МОУ (учитель) выбрал данный курс (характеристика кадрового состава учителей, ведущих элективный курс в 9-х классах, программно-методических и материально-технических условий для ведения курса)
2. Название курса, продолжительность (количество часов), количество учащихся
3. Формы занятий
4. Виды деятельности учащихся на занятиях
5. Формы контроля и оценивания
6. Проблемы планирования и организации элективных курсов
7. Предлагаемые способы решения этих проблем

**Блохин В.С.
(Екатеринбург)**

Единый государственный экзамен по истории: имеющийся опыт и нерешенные проблемы

Начало проведения единого государственного экзамена относится к 2001 г. Именно тогда на общефедеральном уровне были приняты два главные нормативно-правовых акта, которые в последующем обеспечили юридическую основу для проведения эксперимента в формате единого государственного экзамена. Речь идет о Постановлениях Правительства Российской

Федерации «Об организации эксперимента по введению единого государственного экзамена» (от 16 февраля 2001 года № 119) и «Положение о проведении единого государственного экзамена» (от 27 февраля 2001 г. № 645). В частности Положение определило круг школьных предметов, по которым может проходить единый государственный экзамен. В этот список были включены основные предметы общеобразовательной школы, в т. ч. история.

Исходя из целей единого государственного экзамена, сформулированных в Положении, методист по истории и обществознанию Центра тестирования Министерства образования и науки РФ О.В. Юркина вполне резонно полагает, что ЕГЭ позволяет с помощью одной аттестационной процедуры оценить знания и умения выпускников школы и отобрать наиболее способных из них в вуз. Данное обстоятельство предполагает, что все оканчивающие XI класс должны пройти экзаменационные испытания по одинаковым контрольно-измерительным материалам, для того чтобы сопоставить результаты всех остальных 11-классников. Выполнить такую задачу возможно только путем проведения экзамена в форме тестирования (1).

Назначение экзаменационной работы заключается в том, чтобы оценить уровень общеобразовательной подготовки по истории выпускников XI (XII) классов общеобразовательных учреждений с целью итоговой аттестации и зачисления в высшие и средние специальные учебные заведения (2).

Одним из критериев эффективности обучения считается его соответствие требованиям к знаниям, умениям и навыкам учащихся. На этой основе оцениваются результаты и уровень учебной подготовки, т.е. достижения учащихся. Однако в ходе образовательного процесса, как правило, оцениваются не все компоненты содержания обучения. Чаще всего контроль достижений учащихся сводится к оценке усвоения определенной суммы знаний. Реже контролируются умения применять теоретические знания на практике. Умения же, являющиеся основой умственного развития, в школьной практике, как показывает анализ, специально не контролируются.

В демонстрационной версии ЕГЭ по истории 2007 г. лишь около 40 % всех заданий (имеются в виду части А, В и С) направлены исключительно на проверку знаний, остальные задания, помимо знаний, проверяют самые разнообразные умения учащихся. Круг требований, предъявляемых к знаниям и умениям учащихся, ЕГЭ по истории 2007 г. впервые определяет с помощью Государственных образовательных стандартов не только 1998 - 1999 гг., но и стандарта, принятого в 2004 г. К ним относятся: знание дат и периодизации отечественной истории; знание основных фактов, явлений, характеризующих целостность исторического процесса; знание исторических понятий, терминов; знание причин и следствий событий, понимание исторической обусловленности общественных явлений, процессов; установление последовательности исторических событий, временных рамок изучаемых исторических явлений, процессов; соотнесение единичных фактов и общих историче-

ских явлений, процессов; указание характерных черт событий, явлений, процессов; группировка исторической информации; систематизация исторического материала на основе представлений об общих тенденциях исторического процесса; и др.

Л.Н. Алексашкина, рассматривая особенности ЕГЭ по истории, пишет: «Не соглашусь с теми, кто полагает, что историю можно изучать, не умея читать исторические тексты, сопоставлять и анализировать информацию, делать выводы, высказывать и обосновывать суждения. Принятый сегодня взгляд состоит в том, что история - это комплекс знаний о прошлом, умений изучать прошлое. Вспомним в связи с этим замечательное определение «искусство истории» (3).

В этом смысле, по мнению сторонников ЕГЭ, единый государственный экзамен ставит задачу не только объективной, но и разносторонней оценки учебных достижений выпускников. Разрабатываемый инструментарий (контрольно-измерительные материалы) направлен на выявление качества усвоения научных знаний, социальных норм и овладения умениями (способами познавательной и практической деятельности) (4). Экзаменационная работа фактически оценивает качественное овладение знаниями и умениями на различных уровнях (базовый, повышенный и высокий) и с помощью различных типов заданий. Например, все разновидности заданий с развернутыми ответами (часть С экзаменационной работы) позволяют проверить качественное овладение не только содержанием курса, но и сложными интеллектуальными умениями: умением делать выводы, логично и последовательно излагать свои мысли, применять теоретические знания для обоснования социальных процессов и явлений, определять оптимальные способы практической деятельности, использовать знания в воображаемой жизненной ситуации.

Опыт проведения ЕГЭ по истории в разных регионах (субъектах) Российской Федерации за 2001 - 2006 гг. позволяет сделать ряд выводов относительно трудностей, возникающих у школьников на ЕГЭ по истории. Нам это представляется важным в связи с введением ЕГЭ по истории в 2007 г. на территории Свердловской области. Учет ошибок и недочетов, выявленных за предыдущие годы, позволит, насколько это возможно, избежать (во всяком случае предпринимать усилия для коррекции) тех «подводных камней», с которыми сталкивались поначалу организаторы ЕГЭ - от неумения учащимися правильно заполнять тестовый бланк ЕГЭ до серьезных пробелов и содержательных ошибок в экзаменационной работе.

Среди наиболее трудных тем О.В. Юркина называет такие, как: развитие материальной и духовной культуры во все исторические периоды (между тем каждый содержательный раздел экзаменационной работы обязательно предполагает на эту тему 1 - 3 задания в разных частях всех вариантов теста); феодальная междоусобная война первой четверти XV в.; социально-

экономическое развитие России в XVII в.; развитие капиталистических отношений в первой половине XIX в. и др. В истории XX в. наибольшую сложность вызывают темы: партии в России в начале XX в.; деятельность первых четырех Государственных дум начала XX в.; Февральская буржуазная революция 1917 г.; политические судебные процессы 1920 - 1930-х гг.; внешняя политика Советской России и СССР в 1920 - 1930-х гг.; социально-экономическое развитие СССР 1950 - 1960-х гг.; СССР в период перестройки; внешняя политика СССР в 1945 - 1980-е гг.; Россия на современном этапе (5).

Учитель В.П. Гусев (г. Новосибирск) в статье «Единый государственный экзамен: уроки для учителя» называет «болевые точки» - разделы и темы курса, которые усваиваются учениками наиболее слабо.

В частности, он указывает, что по заданиям части А (с выбором ответа) традиционно вызывают затруднения вопросы двух типов:

-вопросы, требующие понимания этапов и особенностей исторических процессов и явлений (объединение русских земель, абсолютизм, империя, закрепощение крестьянства, формирование парламентаризма в России и т.п.);

-вопросы, связанные с историей культуры и те, на которые мало обращается внимания (даты открытия первой железной дороги, реформы Киселева, образование «Союза борьбы за освобождение рабочего класса», подписания СССР Атлантической хартии о совместной борьбе против нацистской Германии).

Задания части В (установление соответствия, работа с небольшими фрагментами источников), как правило, являются трудными для учеников: лишь четверть из них успешно выполняют все задания. Особенно трудны задания на установление соответствия, требующие знания истории отечественной культуры, исторических деятелей (например, в области поэзии, музыки, кино и живописи XX века).

Что касается части С, то она позволяет проверить практически все элементы подготовки, в том числе умение работать с историческими источниками, умение анализировать и обобщать исторический материал, применять оценочные знания и умения. Самое главное в том, что она дает возможность выявить уровень индивидуальной подготовки, дифференцировать выпускников, выявить тех, кто с полным основанием может конкурировать с другими абитуриентами при поступлении в вузы (6).

Анализ письменных работ, проведенный В.П. Гусевым, показывает, что многие выпускники не владеют свободно историческим материалом, мало читают дополнительную литературу, у них есть проблемы с умениями работать с первоисточниками, анализировать, сравнивать, сопоставлять историческую информацию (7).

Значительное место в исторической подготовке выпускников средней школы отводится умениям работать с историческими источниками – документами, воспоминаниями, периодическими изданиями и т.д., а также материалами из исследований историков, публицистики. Эти задания включены во все части работы - А, В и С. Например, могут быть такие задания: дано описание какого-либо исторического деятеля и надо определить, о ком идет речь. Или: приведены слова какого-либо исторического деятеля и надо определить, кем они были произнесены. В среднем процент выполнения таких заданий - от 51,7 до 62,3 % (8). В этой связи Л.Н. Алексахина считает, что «задача более активного обращения к анализу исторических источников, а в старших классах также историографических текстов, остается весьма актуальной для школьной практики» (9).

В методической литературе Л.Н. Алексахиной сформулирован ряд рекомендаций, направленных на преодоление названных и других, неупомянутых здесь, проблем. Думается, что учителю будут интересны ее следующие размышления.

1. Учебники истории должны быть приведены в соответствие с требованиями образовательных стандартов (как их содержательных, так и деятельностных компонентов), в большей степени, чем в настоящее время, ориентированы на организацию активной учебной работы школьников. В ряде учебников недостаточен, схематичен материал по истории внешней политики, истории науки и техники, культуры. Именно по этим сюжетам из года в год отмечаются слабые результаты на экзаменах. Еще одна проблема - отсутствие в некоторых учебниках для старших классов исторических источников и заданий для работы с ними.

2. Опыт проведения экзаменов показывает, что в исторической подготовке школьников в равной мере значимы позитивное знание базового хронологического, фактического материала и умения работать с исторической информацией, применять знания для решения познавательных, проблемных задач. Необходимо внимание к этим элементам подготовки на всех этапах обучения, в ходе текущего и итогового контроля.

3. На уроках истории, в особенности в старших классах, желательно шире использовать различные формы самостоятельной работы учащихся со всеми видами исторической информации, проблемный подход к рассмотрению исторического материала.

4. Рекомендуется усилить элементы вводного, тематического, итогового обобщения, что должно способствовать систематизации знаний учащихся, развитию у них аналитических и классификационных умений.

5. Все виды заданий, включаемых в ЕГЭ по истории, желательно использовать в учебном процессе сначала в качестве обучающих заданий, а затем – материалов тематического контроля и самоконтроля (10).

Вполне справедливым выступает и мнение учителей-практиков о том, что отпущенные Базисным учебным планом часы на уроки истории недостаточны для качественной работы с историческим материалом. В лучшем случае школьникам приходится самостоятельно изучать ряд тем по учебнику (или же по так называемым «готовым заданиям» по истории - «решешникам») и разбираться в исторических процессах. В худшем, - ребенок идет на экзамен, надеясь решить только какую-либо часть экзаменационной работы.

Наконец, считаем целесообразным отметить особенность ЕГЭ, на которую практически никто не обратил внимания за все пять лет эксперимента, - получение обратной связи. Данная обратная связь должна была бы исходить, как нам кажется, как минимум от трех общественных групп – учащихся (непосредственно участвующих в ЕГЭ), учителей (также непосредственным образом «участвующим» в ЕГЭ, подготавливая, организуя экзамен, видя его результаты в качестве эксперта части С и психологически переживая о результатах каждого ученика) и родителей («морально» участвующих в экзамене вместе со своим ребенком и, конечно, заинтересованные в его высокой подготовке и высоких результатах). Учащиеся, их родители и учителя могли бы высказать свои мнения по разным позициям, например:

- о пользе или бесполезности самой формы ЕГЭ;

- об удобности (неудобности) и предполагающейся наименьшей (или, наоборот, наибольшей) психологической напряженности, которую несет такая форма экзамена. Ведь, по большому счету, ребенок проходит через горнило экзамена только один раз, одновременно набирая таким образом результаты для школьного аттестата и вступительных экзаменов в вуз. В то время как в условиях традиционной формы экзаменов (итоговая аттестация в школе и вступительные экзамены в вуз по билетам) волноваться, переживать, готовиться приходится дважды;

- о действительной или иллюзорной трудности заданий, содержащихся в самих экзаменационных работах.

На эти, и может быть, на ряд других вопросов указанные социальные группы могли бы ответить, скажем, путем проведения анкетирования (аналогично анкетированию, применяемому для различных социальных опросов). Имея такой материал за 2001-2006 гг., можно было бы:

- отследить характер общественного мнения по поводу ЕГЭ за указанный период;

- выяснить изменения отношения к ЕГЭ за данный период (в первые годы редко кто видел в ЕГЭ рациональное зерно, критиков было куда больше, чем сторонников; как же изменилась ситуация в течение 5 лет, когда появились результаты сданных экзаменов, их динамика, обозначился спектр ошибок, возникающих в ходе проведения ЕГЭ);

- дать «психологическую» оценку ЕГЭ.

Получение такого материала позволило бы сформулировать адекватные, объективные мнения о ЕГЭ как феномене в методике и в организации обучения; насколько такая форма проведения экзамена, имеющая западные корни, прижилась за пять лет на российской почве. Однако, к сожалению, подобный социальный опрос так и не был проведен. На самом же деле, достаточно широкое общественное мнение относительно ЕГЭ, высказанное не отдельными чиновниками или даже отдельными учителями, журналистами и т.д., а полученное именно при помощи анкетирования (социального опроса) и охватившее бы большое количество выпускников, их родителей и учителей, предоставило бы полезную информацию для разработчиков, организаторов ЕГЭ на различных уровнях, для самих учителей и учащихся.

1. Юркина О. В. Подготовка к единому государственному экзамену по истории // Преподавание истории в школе. 2004. № 5. С. 40.
2. ЕГЭ по истории в 2006 г. // Преподавание истории в школе. 2006. № 2. С. 10.
3. Алексашкина Л. Письменный экзамен по истории: к чему и как готовиться // История и обществознание для школьников. 2003. № 4. С. 4.
4. Там же. С. 4.
5. Юркина О. В. Подготовка к единому гос. экзамену по истории // Преподавание истории в школе. 2004. № 5. С. 43.
6. Гусев В. П. Единый Государственный экзамен: уроки для учителя // Преподавание истории и обществознания в школе. 2004. № 8. С. 71-72.
7. Там же. С. 72.
8. Алексашкина Л. Н. О результатах Единого Государственного экзамена по истории России // Преподавание истории и обществознания в школе. 2005. № 1. С. 22.
9. Там же. С. 22.
10. Там же. С. 29.

Воронова С.Н.
(Екатеринбург)

Технологический подход к реализации элективных курсов по истории в профильных классах средней школы

Изменение содержания образовательного процесса с введением профильного обучения в средней школе определило самостоятельность образовательного учреждения в выборе учебных дисциплин, которые отражают интересы и запросы учащихся, свободу учителя в конструировании и апробации различных моделей отбора учебного содержания, технологии обучения. Логика дальнейшего развития методики преподавания истории в средней школе ставит перед учителем задачу проектирования единой системы преподавания, в которой вместе с базовым историческим образованием в

рамках определенных Федеральным компонентом ГОС РФ логично и эффективно реализовывались бы возможности элективных курсов. Но в то же время можно выделить комплекс вопросов, требующих продуманных решений учителем-практиком при выборе и моделировании элективных курсов для учащихся, в числе которых *противоречия*:

- Между необходимостью достижения нового качества образования, при котором сформировано «единство обучения и воспитания, позволяющее обеспечить целостное соединение знаний, ценностных ориентаций и развитие практических навыков в повседневной деятельности учащихся в соответствии с требованиями современного общества» и преобладанием таких форм учебной деятельности, которые направлены на достижение только предметных показателей качества;

- между традиционным знаниевым и развивающим подходами к историческому образованию;

- между необходимостью построения системы работы по развитию креативного мышления и коммуникативных навыков учащихся и недостаточной разработанностью в методической литературе данных проблем;

- между многообразием различных образовательных технологий и необходимостью формирования специальных предметных технологий, отражающих специфику исторического знания, исторического исследования;

- между привычной информационно-контролирующей функцией учителя и потребностью сегодняшнего дня в учителе-организаторе и руководителе познавательной деятельностью учащихся.

Введение элективных курсов в учебные планы профильных классов - явление новое, требующее дальнейшей апробации и анализа. Но уже сегодня в практике преподавания истории учителя встречаются с трудностями конструирования процесса развивающего обучения, перспективного планирования учебного курса, в освоении современных способов управления познавательной деятельностью школьников, направленной на развитие самостоятельности и познавательной активности в учении. А именно эти параметры и характеризуют содержание и назначение школьных элективов. Общие подходы к проектировочной деятельности учителя отражены в работах М.В. Кларина, О.Е. Лебедева, В.М. Монахова, П.В. Гора, И.Я. Лернера. Но в данном случае необходимы специальные подходы к вопросам системного планирования и управления самостоятельной познавательной деятельностью учащихся с учетом уровня их познавательных возможностей в соответствии с концепцией личностно-ориентированного, развивающего обучения. В обучении, отмечал А.А. Вербицкий, «часто нельзя вообще говорить о деятельности обучаемого, так как у него отсутствует цель - системообразующий компонент деятельности для целобразования необходимых знания, которые появятся только в итоге деятельности, когда цель будет уже достигнута). Чтобы студент (ученик) выполнял познавательную деятельность, а не просто

слушал, запоминал и воспроизводил при контроле информацию, нужно начинать с создания дидактических условий, обеспечивающих возможности самостоятельного целеобразования и целеосуществления». Обеспечение системности, целостности, преемственности восприятия учащимися исторического процесса, на наш взгляд, возможно с принятием основополагающих следующих принципов:

- *принцип комплексности образовательного процесса* рассматривается нами как доминирующий фактор в определении содержания образования, выборе организационных, информационных и коммуникативных форм и методов организации образовательного процесса.

- *принцип гуманитарно-ориентированного построения содержания образования*, на наш взгляд, обусловлен необходимостью сформировать у учащихся гуманистическое мировоззрение и гуманитарную грамотность как условие для самопознания, самоопределения и самореализации личности в современном поликультурном мире.

- *принцип историко-культурной направленности* раскрывает историческую обусловленность явлений и процессов прошлого и настоящего, обеспечивает условия для поликультурности и толерантности в обучении и воспитании.

- *принцип региональности учебно-воспитательного процесса* ориентирует учителя на учет широких возможностей региональной истории при выборе тематики и организационных форм построения элективного курса.

Реализация данных принципов возможна при определении учителем следующих условий организации работы в рамках элективного курса:

1. средства обучения
2. приемы обучения
3. этапы учебной деятельности
4. рациональное распределение учебного времени
5. вариативность организационных форм в обучении
6. вариативность промежуточных и итоговых результатов освоения содержания элективного курса
7. система мониторинга индивидуальных достижений обучающегося.

Определив набор средств и условий, возможно проектировать технологический подход к решению проблемы выбора темы электива и содержания учебной деятельности. Его суть - система работы в рамках элективного курса, при которой в урочных занятиях разных по форме даются образцы нового содержания и образцы новых действий учебно-познавательной деятельности. Ограниченные рамки учебного времени можно рассматривать как дополнительную для учителя возможность на примере одного из курсов осваивать разные проблемы в содержательном плане и разные приемы собственного исследования с выходом на результат. В данном случае вариативность результатов обучения может быть представлена широким списком

сообщений, докладов, буклетов, мини-рефератов, учебных информационных и исследовательских проектов и др. В рамках электива возможно свободно варьировать индивидуальные, парные формы работы, организовывать совместную деятельность учащихся в малых группах.

Проверка на практике выбранных условий позволила сформировать *Технологическую карту организации учебно-познавательной деятельности учащихся в рамках элективного курса по истории*. Результаты апробации данной карты позволяют сделать вывод об определенной ее универсальности как способе проектно-организационной деятельности учителя истории.

Построенное в таком технологическом ключе изучение практически любого курса позволяет преодолеть трудности осмысления учебного материала, достижение социальной компетентности происходит путем практического активного применения знаний.

Гугнина О.В.
(Оренбург)

Развитие историко-патриотического сознания учащихся во внеклассной работе

Двадцатый век подверг серьёзному испытанию российское общество. Мы наблюдаем уничтожение таких величайших ценностей, как человек, его жизнь и здоровье, Родина, патриотизм. Общество, лишённое здоровых ценностей, не сможет существовать. Новая система ценностей российского общества формируется болезненно и противоречиво. Вот почему становление ценностного сознания личности в современной ситуации является одной из наиболее важных и актуальных задач.

Изучение исторического прошлого открывает широкие возможности для формирования ценностных установок. Ученик не просто познаёт факты, события, процессы и деятельность людей, но и оценивает их с точки зрения своих стремлений, потребностей, интересов, сформированных под воздействием разных жизненных обстоятельств и в ходе предшествующего изучения исторического прошлого. Ценностное отношение человека к историческому опыту отражает такая категория, как историческое сознание.

Под историческим сознанием целесообразно понимать ценностное отношение человека к историческому прошлому, систему ориентации в мире под углом зрения истории, способ рационального воспроизведения и оценивания социумом и личностью движения общества во времени (1).

Как и другие формы общественного сознания, историческое сознание имеет сложную структуру и, согласно И.Я. Лернер, включает в себя следующие компоненты: систему исторических знаний и представлений; исто-

рическое осмысление современных социальных явлений; методологию исторического познания; эмоционально-ценностное отношение к прошлому.

Индивидуальное историческое сознание, являясь результатом приобщения к знанию о прошлом, осмысления прошлого и генерации чувства сопричастности к нему, представляет собой способность (готовность) ребёнка ориентироваться в историческом прошлом и использовать его для оценки, анализа современности.

Историческое сознание, как персональный способ ориентации, - это сложное личностное образование, состоящее из следующих компонентов:

- Когнитивный (система представлений, взглядов, идей, установок личности в отношении исторического прошлого).
- Операционно-деятельностный (система способов познания исторического прошлого).
- Ценностно-смысловой (система мотивов, интересов и объектов ценностного отношения человека).

Основными объектами отношений выступают Вселенная, космос, мир общества, мир природы и собственный мир. Основными ценностями являются: Ценность Жизни, Добра, Гармонии, Свободы, Отечества.

Непременное качество, без которого не может состояться полноценная личность-патриотизм.

Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан РФ на 2006-2010 годы» предлагает следующее определение патриотического воспитания: «это систематическая и целенаправленная деятельность органов государственной власти и организаций по формированию у граждан высокого патриотического сознания, чувства верности своему Отечеству, готовности к выполнению гражданского долга и конституционных обязанностей по защите интересов Родины» (2).

Внеклассная работа по истории - необходимое звено в системе патриотического воспитания учащихся.

В отличие от других социальных институтов образования и воспитания: музей, дома творчества - внеклассная работа по истории в школе выполняет несколько функций: воспитательную, информационно-образовательную, познавательную, досуговую.

Цели и задачи внеклассной работы в школе № 30 г. Оренбурга: создание положительной среды развития личности в условиях неформального общения детей, пробуждение интереса к истории, традициям, родному языку, осмыслению понятий «Родина», воспитания чувства любви, уважения к Родине, к символам Российской государственности.

С целью расширения знаний по государственной символике России и Оренбургской области учащимся 10-11 классов школы №30 была предложена интеллектуальная игра «Пусть гордо реет России флаг».

На протяжении всей игры на демонстрационном экране проектируются различные изображения символов в истории России с электронного диска «Государственная символика России. История и современность».

Игра проводится в три тура. Игроки (30-40 чел) занимают места в зале по трём секторам, у каждого игрока имеется флажок (поднятый вверх флажок даёт право на ответ). За каждый правильный ответ ассистент игры вручает карточки с изображением символов России.

I тур: «Историческая викторина»

В первом туре принимают участие игроки всех трёх секторов. Игрокам каждого сектора задается по 10 вопросов. За каждый правильный ответ участник получает карточки с символами России. По количеству карточек определяются участники второго тура по одному победителю от каждого сектора.

II тур: «Портретная галерея»

На сцену выносятся портреты исторических личностей (5-7). Трём победителям от секторов задаются вопросы об участии представленных государственных личностей в становлении символов нашей Родины. По количеству правильных ответов определяются участники третьего тура.

III тур: «Согласно букве закона»

Задаются вопросы по материалам Конституции Российской Федерации, Федеральному Конституционному закону о Государственном флаге, Государственном гербе, Государственном гимне Российской Федерации. По количеству правильных ответов выявляется победитель интеллектуальной игры.

В игре нами использовались разнообразные типы вопросов и заданий, например:

I тур «Историческая викторина»

1. В каком году Петр I утвердил бело-сине-красный флаг? (1705г.)
2. Назовите авторов слов и музыки гимна «Боже, царя, храни» (слова В.А. Жуковского, музыка А.Ф. Львова)
3. Когда был утверждён первый советский герб? (10 мая 1918, V Всероссийский съезд советов)
4. Как называется вспомогательная историческая дисциплина, занимающаяся изучением гербов? (Геральдика или гербоведение)
5. В каком году был утверждён первый герб города Оренбурга? (6 июля 1782г.)
6. Сколько «рождений» было у российского флага? (Три: 1) 1705г.; 2) 1896г.; 3) 1991г.)
7. Как дословно с немецкого языка переводится слово «герб»? (наследство)
8. Какой Святой изображён на гербе города Москвы? (Георгий Победоносец)

9. Как называется личный флаг Главы государства? (штандарт)
10. При каком императоре правительство России начинает жаловать гербы городам? (Екатерина II)

II тур «Портретная галерея»

На сцену выносятся портреты исторических личностей. При ответе на вопрос игрок выбирает портрет исторической личности, который соответствует его ответу.

1) Назовите имя императора, издавшего специальный указ о даровании бело-сине-красного флага коммерческим, торговым судам: «На торговых всяких судах.....быть знаменам по образцу каков нарисовав послан под сим Его Великого государя указом. А иным образом знамен, опричь того посланного образца, на помянутых торговых судах не ставить. А если кто учинится тому, Его Великого государя указу ослушен и тому учинено будет жестокое наказание»? (Первый Российский император- Петр I)

2) В каком году был издан этот указ? (1705г.)

III тур «Согласно букве закона»

1) В каком году была принята Конституция Российской Федерации, которая является государственной в настоящее время? (12 декабря 1993г.)

2) Что представляет собой Государственный флаг Российской Федерации? (Прямоугольное полотнище из трёх равновеликих горизонтальных полос: верхней-белого, средней-синего и нижней-красного цвета)

3) Где постоянно поднят Государственный флаг Российской Федерации по содержанию ст.№2 «Федерального конституционного закона о государственном флаге Российской Федерации»? (Над резиденцией Президента РФ, Государственной Думой, на зданиях федеральных органов исполнительной власти, зданиях полномочных представительств Президента РФ в федеральных округах.....)

Подводя итоги, необходимо подчеркнуть, что урочная и внеурочная работа по истории является основой для формирования патриотических, ценностных, морально-эстетических качеств юного гражданина. Использование в патриотическом воспитании ритуалов, символов играет важную роль. (Дни памяти, День Победы...). От таких ритуалов ни при каких финансовых потрясениях отказываться нельзя.

Изучение опыта патриотического и гражданского воспитания других государств, например США, показывает, что этим проблемам уделяется огромное внимание. Фактически любое спортивное и общественное мероприятие (например, встреча двух университетских команд по баскетболу) в обязательном порядке начинается с исполнения государственного гимна США.

При этом гимн всегда исполняется «вживую», не под фонограмму. Образовательные программы общественных дисциплин в школах и университетах США формируют у учащихся и студентов представления о стране как о самой лучшей и уважаемой в мире.

До такого уровня почитания государственных символов, какого он достиг в Америке, нам ещё очень далеко. Значит, пока мы все: и школа, и вузы, и армия, и культура, и другие социальные институты, - не нашли нужных форм, нужных слов и методов, чтобы воспитать такое же уважение и почтение к российским государственным символам.

Мы прекрасно понимаем, что все наработанное надо достойно и рационально использовать, но работа, которая была достаточной вчера, сегодня является лишь стартовой площадкой, уровнем, с которого и должно начаться её совершенствование на основе традиций и новаторства. Мы, как никогда, остро понимаем, что всем нам необходимо выйти на новые формы урочной и внеклассной работы по истории, изменить и обновить содержательную сторону патриотической деятельности.

-
1. Постников, П.Г. Историческое сознание как цель, ценность и результат образования // Преподавание истории и обществознания в школе. 2003. №8. С. 60
 2. Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан РФ на 2006-2010 г.» // Российская газета. 2006. 12 марта.

Гузенко З.И.

(Екатеринбург)

Историческое знание как условие формирования исторического сознания

На протяжении последних пятнадцати лет в России происходят большие перемены во всех сферах общественной жизни: политике и экономике, праве и культуре, морали и воспитании, производственных отношениях и общественном сознании. Все эти изменения: их общая направленность, основные тенденции, конкретные причины явлений и другие аспекты, - осмысливаются россиянами с разной целью, с разной степенью понимания их смысла и возможных последствий как для одного индивидуума, так и для российского общества в целом. Особенно важно понимание происходящих перемен той группой людей, которая профессионально занимается обучением подрастающего поколения, то есть учителями, в первую очередь учителями истории и обществознания.

Исходя из общепринятого взгляда на обучение как целенаправленную, организованную и систематическую деятельность, состоящую из преподавания и учения, подчеркнем, что одним из результатов обучения должны стать знания учащихся о природе и обществе, которые являются для него орудием мышления, составной частью мировоззрения, необходимым условием понимания окружающей действительности. Для понимания современности как подрастающему, так и умудренному опытом человеку необходимо не только знание фактов и последовательности событий, но и способность их анализа, для которого адекватным является только масштаб истории. Н.С. Розов, отмечая, что в настоящее время идет процесс глобализации мирового пространства, который проявляется в неуклонно идущей большими темпами экономической, технологической, экологической, информационной интеграции мирового сообщества, считает, что в таких условиях важнейшим мировоззренческим запросом новых поколений станет стремление понять свое место и предназначение в мире и истории; осмысление глобализации пространства неминуемо усиливает интерес и тягу к осмыслению глобального времени - времени всемирной истории (1).

Осмысление человеком чего-либо невозможно без определенного круга знаний, без которых немислимо формирование его сознания. Сознание как одно из основных понятий философии, психологии, социологии, означающее высший уровень отражения действительности, присущего лишь человеку, является продуктом общественно-исторического развития и одновременно выступает регулятором целенаправленной деятельности человека. Эмпирически сознание выступает как непрерывно меняющаяся совокупность чувственных и умственных образов, непосредственно предстающих перед субъектом в его внутреннем опыте и предвосхищающих его практическую деятельность. Структуры сознания человека формируются на раннем этапе его развития, благодаря, в первую очередь, общению ребенка с взрослыми. Разнообразная структура совместной деятельности порождает и соответствующую структуру сознания, определяя такие его свойства как социальный характер, способность к рефлексии, предметность.

Общественное сознание представляет собой духовный аспект исторического процесса, целостное духовное явление, обладающее определенной внутренней структурой, включающей различные уровни (теоретическое и обыденное сознание) и формы (политическое и правовое, религиозное и др.). Важной составной частью общественного сознания является историческое сознание, которое Б.Г. Могильницкий определил как совокупность представлений, присущих обществу в целом и его социальным группам в отдельности о своем прошлом и прошлом всего человечества (2).

Известный французский философ и политолог, основатель критической философии истории Реймон Арон в своей работе «Измерение исторического сознания» дает более развернутую трактовку понятия «историческое созна-

ние», предваряя ее высказыванием о том, что во французском, английском и немецком языках для обозначения исторической действительности и нашего знания о ней применяются одни и те же слова: Histoire, history, Geschichte: и что такой подход вполне обоснован, потому что действительность и знание об этой действительности неотделимы друг от друга. Р. Арон отмечает, что осознание прошлого является составной частью исторического существования. Человек действительно имеет прошлое лишь в том случае, если он осознает, что оно у него есть, ибо только это осознание дает возможность диалога и выбора. Пока люди не осознают того, кто они есть и кем были, они не достигают подлинного измерения истории (3). Считая, что каждое человеческое общество имеет историческое сознание, Р. Арон дает свое определение этого понятия, не отточенное, как это принято в словарно-справочной литературе, а как определение-размышление. В его трактовке историческое сознание – это представление людей (общества) о том, что такое человечество, цивилизация, нация, прошлое и будущее, изменения, которым подвергаются с течением времени творения людей и государства. При этом философ пишет, что «в этом широком и туманном смысле» у греков, китайцев и индийцев, и не думавших о разработке научного знания о прошлом, было определенное сознание истории, но оно коренным образом отличалось от исторического сознания европейцев 19 и 20 вв. (4).

Весьма интересными представляются размышления Р. Арона о структуре исторического сознания. Исходя из того, что мы все мыслим исторически, что мы инстинктивно ищем прецеденты в прошлом и стремимся расположить настоящий момент в становлении, ученый и считает, что наше сознание есть и не может не быть сознанием историческим и что оно неизбежно отмечено историческим опытом. Р. Арон выделяет в структуре исторического сознания три специфических элемента: осознание диалектики между традицией и свободой; стремление постигнуть реальность и истинность прошлого; чувство того, что связь между социальными организациями и творениями рук человеческих не является случайной или не имеющей значения связью, но что она касается самого главного для человека (5). По существу, ученый ведет речь о историчности человека вообще, о деятельном признаке исторической действительности, о том, что люди не подчиняются судьбе пассивно, они не довольствуются овладением традициями, которые в них вложило воспитание, они могут их понять, принять или отвергнуть. Это понимание нельзя путать с историческим познанием, претендующим на научность, оно его даже логически не предполагает. Тем не менее, человек, который через деятельность хочет быть свободным в истории, может быть свободным благодаря знанию. Познание прошлого, по мнению Арона, это способ освободиться от него, потому что только истина (знание истины) позволяет дать согласие или отказ со всей ясностью по тому или иному вопросу.

Историческое сознание не является величиной неизменной по своему содержанию. Оно само исторично и эволюционирует, подчас весьма существенно, вместе с происходящими в обществе изменениями, что мы особенно отчетливо могли наблюдать (непосредственно и опосредовано) на протяжении всего 20-го и начала 21-го вв. Различая разные формы исторического сознания, в частности обыденное и научное, Б.Г. Могильницкий выделяет три уровня, на которых происходит встреча человека с историей и которые соответствуют определенным ступеням исторического сознания. Как первую ступень он рассматривает первую встречу с историей, которой никто не может избежать, хотя и не всегда осознает ее. Это расплывчатые, эмоционально окрашенные соприкосновения с историей через художественную литературу, кинематограф, театр, исторические памятники, через собственный жизненный опыт и другие пути. Эта ступень характеризуется как элементарная форма исторического сознания, которое не включает в себя систематическое знание об историческом процессе. Образующие его исторические представления хаотичны, отрывочны, субъективны.

Вторую ступень исторического сознания (по Б. Могильницкому) составляют собственно исторические знания, образующие в своей совокупности известную систему знаний о прошлом, которые приобретаются главным образом в результате систематического изучения основ истории в общеобразовательной школе. Для подавляющего большинства людей знакомство с историей на этом уровне практически и завершается. На третьей ступени происходит всестороннее теоретическое осмысление прошлого. Исторический опыт перерабатывается в научное мировоззрение, воссоздается образ истории как более или менее законченное научное представление о природе развития человеческого общества, его основных этапах, закономерностях и др. Это научный уровень исторического сознания, владение которым позволяет объяснить человеческое прошлое во всей его сложности и противоречивости, во всех конкретно-исторических проявлениях жизни людей. Таким образом, на всех своих уровнях историческое сознание базируется на определенном круге исторических знаний. Чем выше ступень исторического сознания, тем значительнее роль исторического образования и исторической науки в его формировании. В особенности их роль велика в выработке научного исторического сознания, предполагающего наличие систематического научного знания об истории общества в целом (6).

То или иное понимание исторического процесса прямо или косвенно выходит на массовое историческое сознание и на социально-политическую практику. М.Ф. Румянцева определяет массовое историческое сознание как представления об историческом прошлом, формирующиеся у человека в обществе и отвечающие как его индивидуально-психологическим потребностям, так и потребностям функционирования общества как целостной системы. То есть, в массовом историческом сознании, признавая его нерасчле-

ненность, можно выделить две составляющие - индивидуально-психологическую и социальную. Признаком сформировавшегося массового исторического сознания М. Румянцев считает наличие представления об истории как о процессе, то есть о влиянии исторического прошлого на актуальное состояние общества. Аксиоматично предполагается, что научное историческое знание добывает историческую «истину» и затем позиционирует ее в массовом сознании различными способами, через различные, в том числе государственные, механизмы, как, например, идеологию, государственную систему образования, с большим или меньшим успехом (7).

Не останавливаясь детально на идеологии как одном из важных и существенных механизмов формирования общественного сознания, в том числе исторического, считаем необходимым напомнить, что термин «идеология» был введен еще в первом пятидесятилетии 19-го века французским философом и экономистом А. Дестют де Траси в работе «Элементы идеологии» для обозначения учения об идеях, позволяющего установить твердые основы для политики, этики и т.д. В философском энциклопедическом словаре идеология трактуется как система взглядов и идей, в которых осознаются и оцениваются отношения людей к действительности и друг к другу, социальные проблемы и конфликты, а также содержатся цели (программы) социальной деятельности, направленной на закрепление или изменение (развитие) данных общественных отношений (8). В связи с этим можно утверждать, что не может быть общества без идеологии или вне идеологии, что в сфере идеологии не могут не отражаться явно или закамуфлировано положение общественных групп, их интересы, их историческое сознание.

Современная социально-политическая практика в сфере образования характеризуется многими инновациями, обусловленными его признанием как приоритетного направления государственной политики. Тем самым государство признало, что образование служит интересам личности и общества, одновременно сохраняя культуру и развивая способности новых поколений ее развивать и совершенствовать; признало непреложный факт, что в культуре материализованы знания и опыт, накопленные в процессе развития общества (человечества), что социальный и личностный прогресс обуславливает технологический прогресс, и, наоборот, возможен только при функционировании успешной системы образования. В образовании индивид осваивает систему знаний, умений и навыков, комплекс ценностей, соответствующих его интересам и общественным ожиданиям. В образовании объединяются обучение и воспитание, обеспечивающие готовность личности к выполнению социальных и профессиональных функций личности. Поэтому в Национальной доктрине образования в Российской Федерации, определившей цели и задачи образования, пути их достижения, ожидаемые результаты на период до 2025 года, в ряду основных целей на первое место поставлено обеспечение исторической преемственности поколений, воспитание береж-

ного отношения к историческому и культурному наследию народов России; воспитание патриотов России, граждан государства, способных к социализации в условиях гражданского общества, формирование у детей и молодежи целостного миропонимания и современного научного мировоззрения; формирование в общественном сознании отношения к образованию как высшей ценности гражданина, общества и государства. Собственно, такая постановка целей и задач проходит красной нитью через все документы последнего времени, принятых на уровне федеральном и субъектов РФ, применительно к образованию как системе, так и отдельным его ступеням.

История как учебный предмет в общеобразовательной школе, содержание которого составляют основы исторических знаний, занимает среди других гуманитарных предметов одно из ведущих мест в формировании сознания личности, ее гражданской и политической культуры. Теоретико-методологическая, воспитательная и дидактическая значимость изучения истории в школе была кратко, но достаточно емко обозначена в Учебном стандарте 1998 г. В разделе «Цели исторического образования» отмечалось, что история представляет человека, событие и другие исторические явления в их конкретности, целостности социальных, нравственно-этических, материальных, идеологических, культурологических и других отношений. Ей присуща особая методология познания, сочетающая элементы исторического и логического анализа. Поэтому история как учебная дисциплина составляет стержень гуманитарных, обществоведческих курсов, обеспечивая всей системе школьного образования, в том числе предметам естественно-научного, эстетического и других циклов необходимый гуманитарный и исторический аспекты. Дидактическая значимость и воздействие истории состоит в изложении последовательности свершившихся в прошлом уникальных, неповторимых и необратимых человеческих деяний и событий, где следствия позволяют судить о причинах и сути происшедшего. Методы исторического познания с их диалектикой исторического и логического также имеют общеобразовательное значение (9).

В новых государственных стандартах школьного исторического образования (2004 г.) цели изучения истории носят дифференцированный характер для основной и старшей ступени. В структуре целей изучения истории на базовом и профильном уровнях присутствует направленность на формирование у выпускников школы исторического мышления как способности рассматривать события и явления с точки зрения их исторической обусловленности, а в части требований предъявляется необходимость понимания целостности исторического процесса, исторической обусловленности формирования и эволюции общественных институтов, систем социального взаимодействия, норм и мотивов человеческого взаимодействия, что должно создавать базу для формирования исторического сознания (10).

1. Розов Н.С. Философия и теория истории. Кн. 1. Прологомены. М., 2002. С. 7.
2. Могильницкий Б.Г. Введение в методологию истории. М., 1989. С. 109.
3. Арон Р. Избранное: Измерение исторического сознания М., 2004. С. 8.
4. Там же. С. 22.
5. Там же. С. 56.
6. Могильницкий Б.Г. Указ. соч. С. 109, 111-113.
7. Румянцева М.Ф. Теория истории. М., 2004. С. 9.
8. Философский энциклопедический словарь. М., 1983. С.199.
9. Учебные стандарты школ России. Книга 1. М., 1998 С. 202.
10. Новые государственные стандарты школьного образования. М., 2004. С. 319, 328.

**Днепра Т. П.
(Екатеринбург)**

**Интеллектуальная честность
как основа исторического образования**

Историческое образование должно способствовать формированию целостной картины развития человеческой цивилизации, сохранению культурной преемственности, способствующей социально-культурной и личностной идентификации человека. Важную роль в системе исторического образования играет педагогическая интеллигенция, осуществляющая процесс передачи научных знаний, познавательных умений и практических навыков, накопленных человечеством на протяжении многих веков. В процессе приобщения студентов к духовным ценностям (наука, искусство, нравственность, религия) отечественной и зарубежной культуры развивается критическое мышление, формируется независимое мировоззрение, способствующие выработке самостоятельных суждений, основанных на общечеловеческих ценностях и ориентирующих молодых людей на нравственное поведение.

Одной из особенностей профессии педагога является то, что он, как субъект профессиональной педагогической деятельности, обладает своеобразными способностями влиять и воздействовать на сознание и поведение обучающихся (студентов), для них педагог (преподаватель) выступает как человек «значимый» - «источник новых личностных смыслов». «Значимый» человек выступает как деятельное начало, способствующее изменению взглядов других людей, формированию новых побуждений, возникновению ранее неиспытанных переживаний.

Отсюда в процессе преподавания, воздействуя на сознание студентов, слово педагога, раскрывающего сущность исторических фактов, событий, должно просветлять их сознание, а не вводить в заблуждение. Это придает

профессии педагога особый статус и требует от педагогической интеллигенции выполнения нравственных обязательств по отношению к самой себе, к студентам, исторической науке и обществу в целом.

На наш взгляд, для педагогической интеллигенции, призванной выполнять «человекообразовательную» миссию, важным является наличие такого интегративного качества как интеллектуальная честность (понятие Б. Рассела), в основе которого лежит этическая сущность.

В нашем контексте ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНАЯ ЧЕСТНОСТЬ предполагает следующее:

1) постоянное САМООБРАЗОВАНИЕ, проявляющееся в познавательной активности (обновление знаний), в изучении и осмыслении научных идей, концепций, взглядов в различных областях науки, искусства, нравственности, политики, экономики;

2) развитое ЧУВСТВО СОБСТВЕННОГО ДОСТОИНСТВА - с одной стороны, уважение себя - вера в свои интеллектуальные силы (компетентность), ответственность за свои слова и дела, следование нравственным принципам в любых ситуациях, с другой стороны, уважение другого человека, понимание ценности других людей, толерантное отношение к инакомыслию;

3) строгое соблюдение ПРИНЦИПА НАУЧНОГО ИСТОРИЗМА, т. е. объективное осмысление мирового и отечественного исторического опыта, отказ от однозначности, односторонности суждений о прошлом, рассмотрение всех явлений и фактов строго в контексте конкретно-исторического времени, эпохи. Научная объективность исключает в равной мере как апологетику (восхваление, незаслуженная защита), так и очернительство;

4) способность к РЕФЛЕКСИИ - самооценка и самоанализ своего поведения, деятельности, личностных качеств. Умение понять, как тебя воспринимают другие люди (коллеги, студенты).

Особо хотелось бы остановиться еще на одной позиции, которая наблюдается у отдельной части педагогической интеллигенции и мешающая им проявлению интеллектуальной честности в профессиональной деятельности - ЭГОЦЕНТРИЗМ с развитым «чувством виктимизации» - обманутой жертвы (Пол Холландер).

Это вызвано крахом надежды на быстрое процветание после освобождения от коммунистических догм и неумением вписаться в новую российскую действительность. Порой это следствие неготовности части педагогической интеллигенции к жизни в демократическом обществе - обществе конкурентноспособных, свободномыслящих индивидуальностей. Советская же система способствовала формированию человека (личности) конформиста, с манипулятивным сознанием, довольствующегося малым прожиточным минимумом, но стабильным. В этой системе, по словам Н.А. Бердяева, существовала «мораль притязаний, обращенная вовне...» и «мораль ожиданий, что

всякое богатство жизни придет извне...» (1). Новая жизнь ожидалась исключительно от изменений социальной среды (внешне), а не от творческих изменений самой личности человека (внутренне).

Переполюющее «чувство виктимизации», в свою очередь, тормозит креативное мышление интеллектуальной сферы сознания. Вследствие этого происходит искажение сознания человека, которое негативно влияет на его поведение и профессиональную деятельность. В педагогической среде это порой проявляется, как ни парадоксально, в невежестве (недостаток сведений, познаний) и нежелании что-либо познавать, принимать и понимать. А это в свою очередь, подрывает уверенность в профессиональной компетентности педагога. Такая закостенелость в своем невежестве порождает с одной стороны, «леность мысли», а с другой стороны, озлобленность и зависть к более успешным людям. И что может дать и внушить студентам такой педагог?

Поэтому преодоление эгоцентризма, переосмысление своих негативных установок и ориентация на развитие в себе активно творческого начала как «субъекта сознательного социального действия» (И. Кант) является важным шагом в развитии интеллектуальной честности педагога, его гражданской позиции, несущего нравственную ответственность за образование студенческой молодежи.

Таким образом, интеллектуальную честность можно рассматривать как интегративное качество, раскрывающее способность педагога мыслить по своей совести и долгу. Педагог, обладающий интеллектуальной честностью, надежный в слове, кому во всем можно доверять, как знающему и добросовестному человеку, сознательно избегающего обмана и самообмана.

Особенно это важно для исторической науки, которая долгое время занималась фальсификацией в угоду советским идеологическим установкам. Это приводило, определенным образом, к искажению истории, не научному, а «нарративному конструированию реальности» (2) прошлого. Нарратив отличается от науки тем, что отдельные исторические события могут быть переданы точно, но их общий смысл искажен, т. к. предлагается односторонняя (порой ложная), субъективно-оценочная версия интерпретации этих событий.

Можно согласиться с тем, что факты любой науки не всегда могут быть объективными и непредвзятыми констатациями, многое зависит от позиции, установок ученого или педагога, а также различных методологических оснований, на которые они опираются. Но, если мы хотим понять тенденции развития современного мира и России, как части мирового поликультурного пространства, необходимо стремиться к интеллектуальной честности в раскрытии исторических фактов, событий, явлений.

1. Бердяев Н. А. Судьба России. М., 1990. С. 212.

Ермолаева С.Г.
(Екатеринбург)

Историческое сознание через извлечение смысла

Осознанность - фундаментальная характеристика способа бытия человека. Способность человека отделить в представлении себя, свое «Я» от своего жизненного окружения, сделать свой внутренний мир предметом осмысления, понимания и практического преобразования Т. Де Шарден назвал рефлексией. Рефлексия предполагает осознание, не только своего настоящего состояния, но и прошлого опыта, не только индивидуального, но и общественного. Исследования сознания ведут философы, антропологи, социологи, педагоги, психологи. Целостного научного представления о природе сознания пока не существует, исследования сознания носят фрагментарный, частичный характер. Однако они существуют и используются.

Историческое сознание включает в себя историческое знание, формирование которого опирается на использование принципа историзма. Принцип историзма заключается в таком подходе к действительности, когда действительность рассматривается как изменяющаяся во времени. Принцип историзма включает рассмотрение объекта как системы, обладающей определенной внутренней структурой, изучение процесса его развития, выявление качественных изменений объекта, законов перехода от одного состояния к другому; принцип историзма предполагает рассмотрение явлений, событий в связи с другими, в связи с конкретным опытом истории, исторически. Принцип историзма характерен не только для парадигмы гуманитарной, но и для естественно-научной. Гуманитарная парадигма в науке связана со знанием человеческого в человеке, представляет собой познание природы общества с человековедческой позиции, вносит «человеческое измерение» во все сферы общественной жизни. Общество, человек «развиваются во времени и в пространстве культуры». Но развивается не только человек, но и понимание социальных явлений, самого человека; само понимание исторически изменчиво, знание не может быть окончательным, единственно верным. Гуманитарная парадигма предполагает одним из основных способов познания человека понимание; понимание - это не только знание, но и соучастие, сопереживание, сочувствие другому. Естествознание в эпоху Просвещения стало первой системой научного знания. В своем историческом развитии естествознание претерпело перемены. Как отмечает философ В.С. Степин, классическое естествознание развилось в неклассическое, а затем и в постнеклассическое. Действительно, как подчеркивает В.И. Слободчиков, в естествознание внесен принцип развития и историзма, оно отказывается от объяснительных схем жесткого детерминизма, включает ценностные факторы в состав объясняющих положений. Создание образа человека, понимание че-

ловека разных исторических эпох является задачей исторического знания, с точки зрения гуманитарной парадигмы.

Принцип историзма применяется в методологии исследований той или иной науки. Он же применяется в методологии преподавания разных дисциплин: и естественнонаучных и гуманитарных (история науки и техники, история менеджмента, история экономических учений). Хронология открытий, значимых событий, известных людей той или иной области науки неизбежная составная часть в преподавании дисциплины, знание прошлого опыта, опора на прошлый опыт - компонента профессионализма, профессиональной компетентности разных специалистов.

В.И. Слободчиков описывая структуру сознания, сравнивает структуру сознания по В.П. Зинченко и по З. Фрейду. Структура психики по З. Фрейду имеет иерархическую структуру, включает в себя: предсознание, сознание, сверхсознание. Предсознание и сверхсознание образуют бессознательное. Созданный З. Фрейдом метод психоанализа позволяет расширять сознание через осознание индивидуального бессознательного. Ученик З. Фрейда К.Г. Юнг добавляет в структуру психики коллективное бессознательное, состоящее из архетипов. Аналитическая психология К.Г. Юнга позволяет работать с архетипами - потенциальными паттернами, которые присутствуют в психике всех людей. Существует разница между архетипическими паттернами (универсальными явлениями) и активизированными архетипами (функционирующими в отдельном человеке). Известными архетипами являются архетип Матери, Отца, Мудреца, Воина (Героя), Шута и другие. Психотерапевты, которые работают в технике символдрамы обращаются к образам Луга, Ручья, Леса, которые близки русскому человеку. В.В. Налимов, говоря о бессознательном, высказал предположение, что сознание человека погружено в особую реальность, которую можно назвать семантической в отличие от семиотической (знаковой) реальности сенсорно воспринимаемого мира. Продолжая мысль ученого, можно сказать, что, так как семантический мир (мир бессознательного) раскрывается через образы, паттерны, то раскрытие бессознательного возможно и через архетипы.

Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, а за ними и В.П. Зинченко, исследуя проблему структурирования сознания, выработали подход, в котором сознание определяется через два слоя: бытийно-деятельностный и рефлексивно-созерцательный. В этой схеме значение и смысл образуют рефлексивно-созерцательный слой. «В значениях, - писал А.Н. Леонтьев, - представлена преобразованная и свернутая в материи языка идеальная форма существования предметного мира..., отношений, раскрытых...общественной практикой». «Смысл, - пишет В.И. Слободчиков, - в равной степени относится и к сфере сознания, и к сфере бытия». Сознание включает в себя не только знание, но и отношение. Понятие смысла относится к индивидуальному созна-

нию, а значение выражает подключенность индивидуального сознания к общественному сознанию.

«Объяснить исторически какое-нибудь индивидуальное явление - значит ... понять его из совокупности охватывающих его культурных взаимоотношений», - пишет С.И. Гессен. Как знание история зависит только от логики, задача ее не оценивать и судить, а познавать. Формальный стержень исторической науки С.И. Гессен видит в филологии. В герменевтике как совокупности филологических наук в их приложении к историческим вопросам формальное существо исторического метода. Факты прошлого историк воспринимает через вещественные знаки - книги, официальные бумаги, монеты, орудия техники, которые надлежит истолковать, извлечь смысл.

Таким образом, формирование исторического сознания при преподавании исторических дисциплин возможно осуществлять двумя путями: через значение и смысл. Значение образуется через усвоение содержания общественного сознания, усвоение опыта деятельности, общения, исторического знания. Собственный же опыт использования исторических значений осуществляется через смысл и отношение к историческим событиям, фактам; понимание исторического события, присоединение к состоянию человека другой исторической эпохи, воссоздание архетипа эпохи, исторического явления, события. Например, архетип активизированный в общественном сознании во время великих сражений, в российском общественном сознании во время Великой Отечественной войны - это архетип Матери-Родины, важным архетипом был архетип Отца. Во времена великих строек активизированным архетипом был архетип героя, например Павки Корчагина. Во времена перестройки активизированным архетипом был архетип Дитя: поиск новых путей, изменений, ошибки, эмоциональность. Какой архетип актуализируется в настоящее время: Колесницы, Мудреца? Какой архетип актуализируется в ближайшем будущем? Будет ли это архетип Колесо судьбы? Или архетип Умеренности, Силы, Мира? Дальнейшее развитие событий зависит в том числе от того, какое значение будет придано изучению истории, развитию исторического сознания учащихся, студентов.

Запарий В.В.
(Екатеринбург)

Курс «История науки и техники» в техническом вузе
(опыт преподавания и использования новых методик)

Учебная дисциплина «История науки и техники», изучаемая в передовых вузах страны и во многих учебных заведениях мира является уникальной интегральной дисциплиной, устраняющей противоречия в понимании различий между естествознанием и техникой, с одной стороны, и гуманитарным знанием - с другой. История науки и техники представляется как форма единой культуры человечества. В этом качестве этот курс одинаково важен для гуманитарного, естественнонаучного и технического образования.

Для реализации этой цели в Уральском государственном техническом университете - УПИ в г. Екатеринбурге создана кафедра истории науки и техники. При создании кафедры имелись определенные наработки. С 1949 по 1951 гг. в УПИ уже существовала кафедра истории техники, которую возглавлял директор УПИ А.С. Качко. Однако после его ухода из УПИ в начале 1050-х гг. кафедра была упразднена.

В конце 1990-х гг. на кафедре истории России в течение нескольких лет читался курс истории науки и техники в качестве гуманитарного спецкурса, а на кафедре философии читались курсы по философии науки и техники. В 1998 г. на кафедре истории России была создана секция истории науки и техники в составе трех преподавателей, а в 1999 г. по решению Ученого Совета УГТУ и ректора С.С. Набойченко была создана кафедра Истории науки и техники.

Первоначально читались спецкурсы по истории науки и техники на 3-4 курсах университета. С 2000 г. такой курс начал читаться на первых курсах всех факультетов. Кроме этого, кафедра взяла на себя чтение курса «Концепции современного естествознания» на ряде факультетов.

Интегративный курс истории науки и техники состоит из нескольких частей: это, во-первых, история науки и техники с древнейших времен до современности, где будущие инженеры и менеджеры знакомятся с общими закономерностями развития науки и техники на протяжении всей истории человечества; во-вторых, философское осмысление роли и места науки и техники, ее истории и современного состояния, рассмотрение определенных прогностических аспектов; в-третьих, осмысление современного состояния той отрасли человеческого знания, которой будет заниматься будущий специалист.

Студенты слушают лекции, пишут рефераты, выступают с этими рефератами перед своими коллегами. Рефераты посвящены важнейшим этапам в

развитии науки и техники, деятельности выдающихся ученых или научных школ, заметным изобретениям, истории предприятий или отраслей науки и техники. В завершении курса слушателями сдается зачет.

Курс способствует формированию у учащихся идей патриотизма и любви к Родине, к своей профессии, своей Школе, ответственности инженера как специалиста за свою работу.

Более чем за пять лет существования кафедры накоплен определенный опыт. Составлено и издано методическое пособие с программой курса, издано два варианта курса лекций: сокращенный, подготовленный В.В. Запарием и С.А. Нефедовым (1), вариант которого имеется на сайтах ряда университетов в Интернете (2), и полный (3), написанный коллективом кафедры.

На кафедре Истории науки и техники сложился работоспособный коллектив кафедры, куда входят: академик РАН (В.В. Алексеев), два профессора, 5 доцентов, старший преподаватель, три ассистента, 3 аспиранта. Коллективом кафедры ведется большая научная работа. Регулярно проводятся всероссийские конференции «Урал индустриальный», ставшие заметным явлением в региональной исторической науке. Установлено тесное сотрудничество с Институтом истории и археологии УрО РАН.

Решением ректора кафедре истории науки и техники передан Музей УГТУ на правах проблемной лаборатории с отдельным финансированием и штатом работников. Создан Совет Музея во главе с проректором, представителями факультетов и служб, Совета ветеранов.

В связи с избранием заведующего кафедрой Национальным представителем России в Международном Комитете за Сохранение Индустриального Наследия (ТІССІН), начинает развиваться направление, связанное с сохранением и реабилитацией национального индустриального наследия.

С введением нового кандидатского экзамена по истории и философии науки в 2005 г. существенно возрастает роль кафедры как регионального координатора при организации приема данного экзамена. Работники кафедры во главе с заведующим прошли повышение квалификации на ИППК УрГУ и получили сертификаты, дающие право принимать новые кандидатские экзамены по истории и философии науки. Методическая разработка кафедры (программа) включена в пакет методических материалов ИППК УрГУ для подготовки преподавателей, имеющих право вести с аспирантами занятия по данному курсу и принимать соответствующий экзамен, а кафедра объявлена базовой на Урале по всеобщей истории науки и техники.

Работа в одном из ведущих вузов России - УГТУ - УПИ подразумевает широкое использование самых передовых форм и методов педагогической работы. Будучи кафедрой, которая работает со всеми студентами вуза, за исключением экономистов, мы должны постоянно находить новые подходы в организации методики работы со студентами всех направлений подготовки в нашем вузе.

На нашей кафедре читается два основных курса. Это курс «История науки и техники» и «Концепции современного естествознания» (КСЕ).

В связи с тем, что курс КСЕ называют «физикой для гуманитариев», мы постарались сделать его доступным для наших студентов. Доцентом кафедры истории науки и техники кандидатом технических наук В.А. Дорошенко было написано учебное пособие по данному курсу. Это было сделано потому, что не хватало учебников для наших студентов, а имеющиеся не отражали нашего видения проблем, составляющих основное содержание курса.

На первом этапе было создано пособие на бумажном носителе. По этому пути пошли и преподаватели, которые читали курс Истории науки и техники. Однако публикация бумажного варианта пособий не покрывает потребностей в учебных пособиях для студентов, дорого стоит и занимает довольно много места в библиотеках в летний период, когда студенты не учатся. Кроме того, у учебного пособия в традиционном бумажном варианте есть еще ряд недостатков. Они менее мобильны для изменений, чем электронные.

Важной особенностью мультимедийных пособий является больший, как правило, объем и возможность их оснащения иллюстративным рядом. В этом случае, возможно активно использовать их переменную составляющую. Т.е. можно вносить изменения и бесконечно тиражировать материал. Это делает такое пособие доступным для всех желающих студентов.

Очень перспективной может быть работа с тестовыми заданиями для самоконтроля и промежуточного контроля, что делает возможным общение по электронной почте.

Следующим этапом работы на нашей кафедре было создание учебно-методического комплекса по КСЕ. Оно было осуществлено при активной поддержке и помощи со стороны службы проректора О.И. Ребрина. В создании этого пособия принимала участие начальник отдела И.И. Шолина. В.А. Дорошенко подготовил текст курса, записал видеолекции, методический и другой материал.

Данная работа получила высокую оценку общественности и до сих пор является одной из немногих работ такого уровня и направленности в гуманитарной сфере в нашем вузе.

Авторы, работавшие по составлению курса Истории науки и техники, пошли, фактически, иным путем. Они подготовили сначала облегченный курс лекций, представленный для работы с заочниками. Затем было подготовлено новое учебное пособие, а лишь затем перешли к созданию элементов учебно-методического комплекса.

Сначала был выставлен текст на сайте, который очень быстро перекочевал на сайты других вузов и образовательных порталов России и Украины. Затем появился вариант, который оживляется анимациями и иллюстративным рядом, методическими пособиями, подготовленный доцентом к.и.н.

С.А. Нефедовым. Это стало возможным потому, что подготовленные материалы прошли апробацию в бумажном варианте.

Сейчас коллектив кафедры работает над созданием полномасштабного учебно-методического комплекса по курсу истории науки и техники, который станет доступным для студентов уже в следующем учебном году.

Т.о., небольшой опыт, накопленный нашей кафедрой, позволяет сделать некоторые выводы. Важно сочетание старых и новых методик преподавания. Нельзя ставить вопрос таким образом, что только учебник или УМК должен использоваться при преподавании. В современной высшей школе важно и то и другое.

Важным моментом является вопрос авторства мультимедийных текстов открытого доступа. Я уже говорил о том, что наши материалы, естественно, без нашего на то согласия тиражировались и тиражируются в Интернете. Это, несомненно, греет тщеславие авторов, но как тут обстоит дело с авторским правом.

Есть и ряд негативных последствий использования мультимедийных средств, как это не покажется странным. У ряда студентов появилось потребительское отношение к новым методикам. Они считают, что, если есть мультимедийные пособия и там содержатся тексты лекций, то ходить на сами лекции вовсе не обязательно. Их можно распечатать и потом когда-нибудь прочитать. Дальше логика поступков следующая. Готовиться к семинарам не надо. Можно взять и распечатать с электронных носителей тексты, откопировать их и зачитывать это все на семинарах.

Следует, однако, помнить, что для плодотворной работы студентов, крайне важен не только процесс общения с машиной или, точнее, с программами, но общение с лектором, со своими коллегами - студентами в процессе обучения и освоения учебного материала.

Еще одну важную функцию теряют студенты, которым все «разжевывают» материалы учебно-методического комплекса. Раньше студентам надо было добывать информацию самим, работая в библиотеке. Сейчас им ее нужно только «заглатывать». Все уже «разжевано». Дает более прочные результаты та информация, которая получена самим студентам, а не та, которая взята в готовом виде. Кроме того, утрачивается интерес, который появляется в процессе поиска в библиотеке, и навыки самого поиска, что очень важно для формирования творческой личности.

Именно поэтому мультимедиа не панацея современной педагогики, а только одна из методик, нужная, но не единственная.

Нам часто говорят о достижениях американской науки, которая активно внедряет эти методики, и делает на них ставку, утверждая, что за этим будущее. Это, наверно, так. Но при этом не надо забывать, что 80 % американских ученых, почему-то не американцы, а выходцы из других стран.

И в заключении мне хотелось бы сказать, что сейчас в США бытует анекдот о том, что представляет собой современный американский университет, на который мы так хотим походить. Это русские профессора, на английском языке читающие лекции китайским и индийским студентам. Поэтому, наверное, не все здесь здорово. Именно поэтому нужно, используя новые методики, не забывать о старых, проверенных веками.

1. Запарий В.В., Нефедов С.А. История науки и техники. Курс лекций. Екатеринбург. Изд-во. УМЦ УПИ. 2003.
2. <http://hist1.narod.ru>
3. История науки и техники: курс лекций / под ред. В.В. Запария. Екатеринбург: УПИ, 2005; История науки и техники: курс лекций / под ред. В.В. Запария. 2-е изд-е. испр. и доп. Екатеринбург: ГОУ ВПО УГТУ - УПИ, 2006.

**Запецкая Н.Д.
(Екатеринбург)**

Образовательные парадигмы и их роль в формировании исторического сознания

Исторический опыт свидетельствует о том, что отечественная история - важная составляющая в процессе формирования исторического сознания. Историческое знание переживало разные времена. В 1980-1990-е годы в общественном сознании формировалось негативное отношение к истории, особенно к советской. Этот период нередко подавался средствами массовой информации, да и некоторыми историками как сплошной произвол тоталитарного режима, цепь ошибок советского руководства. Позитивные страницы истории были забыты. В вузах началось сокращение часов, отведенных на преподавание истории. Только во II половине 1990-х годов в массовом историческом сознании произошли позитивные перемены. Во многом это объяснялось усталостью населения от негативной информации, появлением чувства национальной неполноценности, пониманием того, что мы превращаемся в «иванов не помнящих родства».

Положительную роль сыграла и позиция президента В. Путина, обозначенная им в инаугурационной речи в 2000 г. Он сказал о том, что мы должны знать свою историю, извлекать из нее уроки, всегда помнить о тех, кто создал российское государство, отстаивал его достоинство, делал его великим и могучим.

Вместе с тем и сегодня у молодого поколения сохраняется если не негативное, то равнодушное отношение к собственной истории. Ежегодное анкетирование студентов I курса Уральского государственного экономического университета позволяет выявить, что от 15 до 30% опрошенных (а в последние годы их доля приближается к 30%) на вопрос: «Как вы относитесь к истории?» отвечают отрицательно. Многие объясняют свое отношение тем, что их более интересуют естественные науки, другие (чаще студенты из области) - тем, что историю в школе почти не преподавали или часто менялись учителя. Многие связывают историю с патриотизмом и утверждают, что они не патриоты. Подобные утверждения можно объяснить и юношеским максимализмом. Не есть и более весомые причины. Сегодняшние первокурсники - дети «смутных» 90-х. Выросшие в семьях, которые выживали, где негативно оценивали действия руководства страны, говорили о произволе и несправедливости, они впитали негативное отношение ко всему, что происходит вокруг.

Во многом их сознание формировали средства массовой информации. На экранах телевизоров не было положительных героев, царили жестокость, кровопролитие, подлость. В сознание подрастающего поколения закладывалась иная мораль. Кроме того, молодежь имела наглядный пример отношения государства к старшему поколению, к тем, кто защищал Родину от фашизма и оказался незащищенным сам.

Таким образом, историческое сознание формировалось в трудных условиях, которые не могли не сказаться на нем негативно.

Что необходимо сегодня для того, чтобы исправить эту ситуацию?

XXI век требует иной философии образования, в основе которой будут лежать саморазвитие, самостоятельность в выборе форм обучения, установка на способность добывать знания, передавать его, интегрировать и превращать в новый тип знаний. Знания должны быть превращены в главную производительную силу. В России же пока преобладает модель образовательного конвейера, где количество преобладает над качеством, индивидуум растворен в коллективе, социальное расслоение сделало недоступным высшее образование для бедных, так как в основе своей оно в нарушение Конституции платное.

Нередко в литературе упоминается термин «образовательный кризис», и речь идет о необходимости поиска новой парадигмы образования. В современной образовательной практике существуют различные парадигмы, или типы, образования. Условно их можно раз делить на три группы:

1) консервативно-просветительская парадигма образования. Основывается на конвейерном классическом типе образования, основной упор делается на лекционно-семинарских формах обучения и устный экзамене как главной форме проверки знаний. Это советская парадигма обучения, которая существует и преобладает в современной России. Наверное, это так. Только

противники этой парадигмы, говорящие об «образовательном кризисе», забыли отметить, что наряду с просветительским и как бы примитивным, количественным элементом в этой парадигме основой является обучающий. Данная парадигма образования проверена поколениями, на ее основе создана фундаментальная наука, мощный научный потенциал, который все еще служит России. Да, в основе ее лежит лекция. Но еще в Библии написано: «Сначала было слово». Сегодняшнее молодое поколение живет в своем мире, говорит на своем языке, для него живое слово - прямая связь с окружающим миром. Правильно построенная, проблемная лекция, учитывающая разные мнения, подходы, лекция не «назидательная», а лекция-раздумье может и должна способствовать формированию исторического сознания;

2) либерально-рационалистическая парадигма образования. Она основывается на западных традициях, ее используют в основном американские университеты. Характеризуется практической ориентацией обучения, технократизмом, прагматизмом. Использует разного рода проектные и исследовательские формы обучения, тестовые задания, информатизацию и компьютеризацию обучения. Элементы этой модели обучения есть и в современной России. Сделать ее ведущей не позволяют финансовые возможности государства;

3) третью парадигму называют условно гуманистически личностным подходом к обучению, ориентацией на личность студента, его культурное развитие, профессиональный рост, на построение таких форм и методов обучения, которые бы были значимы для студентов.

Думается, что такое деление носит условный характер и в высшей школе современной России присутствуют элементы всех трех парадигм. Этот подход представляется наиболее правильным. Он позволит, на наш взгляд, превратить знания в главную производительную силу и отойти от конвейерной системы образования.

Кроме того, современная концепция высшего образования должна учитывать многомерность исторического процесса. Нельзя забывать об альтернативности. Она позволит представить всю многогранность той или иной исторической эпохи, выделить особенные черты и создать модель разных вариантов развития исторических событий. Такой подход позволит представлять прошлое как живой организм и извлекать уроки на будущее.

Отечественную историю сегодня необходимо преподавать в контексте мировой. Изучение мировых тенденций позволит лучше представлять особенности развития России. В сопоставлении с ними картина прошлого будет видеться яснее и четче. Важно не упустить возможность объяснения особенностей российской истории, показать светлые, героические и трагические ее страницы, объяснить, что историю нельзя переписать или выбрать.

Особое место в современной концепции преподавания истории должны занимать новые технологии, в первую очередь информационные. История

оперирует точными понятиями, цифрами, датами, исследует социальные процессы в динамике. Использование контрольно-обучающих программ способствует стимулированию самостоятельной работы студентов, формированию навыков логического мышления. Большой интерес у современных студентов вызывают такие активные формы обучения, как моделирование альтернатив исторического процесса, «круглые столы», пресс-конференции, исторические олимпиады, деловые игры. Для преподавателя они трудоемки, затратны, но результат чаще всего оправдывает это.

Активные формы обучения позволяют работать с каждым студентом индивидуально и играют значительную роль в формировании исторического сознания.

Зубков К.И.
(Екатеринбург)

Исторический опыт как парадигма социальных исследований: теоретико-методологический анализ

Концептуализация исторического опыта как инструментальной парадигмы исторического исследования заставляет в контексте исторического познания обратить внимание на вопрос о принципиальной возможности произвольного или сознательного *повторения* (в той или иной форме) уже однажды состоявшихся и *прожитых* обществом исторических ситуаций, в социологическом плане - на то, как опыт включается в стандартизованную систему социального действия. Не отождествляя оба этих дисциплинарных подхода, можно все-таки предполагать, что, рассмотренные в теоретическом единстве, они позволяют раскрыть друг для друга нечто существенное в понимании такой сложной категории, как исторический опыт.

Анализ целесообразно начать с этимологии понятия «опыт». Известный англоязычный толковый словарь под редакцией Роберта К. Барнхарта (1996) дает следующие значения понятия «опыт» (experience):

- 1) все то, что происходит с индивидом, что он видит, делает, ощущает или проживает;
- 2) все действия, события или состояния, которые составляют жизнедеятельность индивида или общества;
- 3) знания или навыки, полученные путем действия, наблюдения или переживания;
- 4) акт или процесс наблюдения, деятельности или переживания.

Отсюда очевидно, что в одном отношении опыт, фактически, может быть отождествлен с *самой историей* как состоявшейся, пережитой (и на данный момент уже не существующей) действительностью и точно так же, как последняя, обладает свойствами *конкретности* и *уникальной неповто-*

римости, которые отличают всякое историческое развитие. Единственный момент, который вполне определенно отличает такое понимание опыта от самой истории, - это его *центрированность* на субъекте исторического действия (будь то индивид, группа или общество в целом). В этом случае опыт включает в себя лишь тот сегмент *объективной исторической реальности*, которая попадает в поле восприятия и практики исторического субъекта и наделяется им определенными субъективными смыслами. Здесь обнаруживается отчетливая аналогия не только с весьма архаичной *эпической* моделью истории, где сама историческая реальность всецело создается и *организуется* субъектом исторического действия («героем») как последовательная цепь его деяний (которые также можно трактовать как индивидуальные акты опыта), но и веберовской методологией *Verstehen*, призванной постичь историческую реальность, распознавая намерения, цели и смыслы социальных действий «изнутри», на основе *человеческого понимания*, а не «извне», подобно методам естествознания. Можно сказать, что исторический опыт представляет собой лежащую на стороне субъекта, *открытую* его пониманию часть объективной исторической реальности, которая неразрывно связана со сферой его деятельности. Эта реальность *переживается* именно как опыт, т.е. переводится в план субъективных деятельностных смыслов, в то время как другая ее часть остается за пределами постижения и предстает в виде непознанных, скрытых, «слепых» сил истории.

Основоположник новоевропейской философии истории, Джамбаттиста Вико, выразил этот подход предельно четко, отметив, что «познанным может считаться лишь то, что сделано самим познающим». В этом контексте Вико, фактически, определил весь мир исторического (мир «гражданственности», или, говоря современным языком, мир социальности) как *разновидность опыта*, а именно - как знание человечества о *собственных* деяниях. Согласно этой логике, все то, что в социальной реальности может оставаться недоступным человеческому познанию, сливается с миром природы, который создан Богом и может быть познан только им.

В контексте современного понимания проблемы такая интерпретация открывает возможность удовлетворительно разрешить сложную методологическую дилемму, которая заключается, с одной стороны, в понимании истории как стоящей над субъектом и объективно реализующейся необходимости, а, с другой, - в представлениях о ней как о деятельности «преследующего свои цели человека» (Ф. Энгельс). По-видимому, все дело в *объеме* постижения исторической реальности *конкретным* субъектом, или - опять же - в определяемых условиями эпохи и культуры *границах* его опыта. На заре современной историографии эта амбивалентность осознания истории проявлялась, пожалуй, наиболее отчетливо в попытках ее осмысления через комбинирование двух достаточно ясных в своей очевидности объяснительных принципов: например, наивно-волюнтаристской интерпретации челове-

ческих деяний (которые мыслятся еще лишенными какой-либо социальной структурированности) и суеверного преклонения перед непостижимой властью Провидения над человеком (Филипп де Коммин) или частных, «вторичных» причин истории, лежащих в ближайшем круге человеческой жизнедеятельности, и «первичных» - гораздо более могущественных, определяющих ход истории «по тайному приговору небес» (Жак Бенинь Боссюэ).

Позднее Макс Вебер в аналогичном ключе провел гораздо более тонкое различие между *причинным объяснением* истории, в структуре которого причинность мыслится как *рационально объяснимый*, но в основе своей *объективированный* по отношению к субъекту, референциально понимаемый механизм исторического развития, и подчеркнута *субъективной интерпретацией* социальных действий посредством *Verstehen*. Стремясь к их согласованию в виде единства процедуры выдвижения гипотез и их опытно-практического («понимающего») подтверждения, Вебер, тем не менее, указал на вполне определенную, хотя и подчас трудноуловимую грань, разделяющую эти исследовательские подходы. Референциальность и условность любых теоретико-логических суждений о той «большой» истории, которая выходит за рамки *непосредственного опыта* субъекта, как, впрочем, и самих используемых в ходе теоретического анализа понятийных парадигм (вроде самой идеи причинности, или принципа линейного детерминизма), убедительно доказана в наше время Жаком Дерридой, считающего их всего лишь глубинными презумпциями (т.е., по существу, априорными и телеологичными установками) нашего культурного сознания. В строгом смысле, это заставляет нас считать то, что мы в системе наших знаний определяем как объективную реальность, всего лишь той или иной служащей нам рациональной конструкцией заместительного свойства, которая берется описать и объяснить стоящую за ней *настоящую* реальность.

Проблема снятия противоречия между философско-теоретическим постижением истории и конкретностью человеческого опыта «проживания» истории и участия в ней оригинально решалась Антонио Грамши, который отстаивал приоритетность исторического как *сферы практических человеческих действий* перед логическим. Абсолютная форма историзма - это, по Грамши, взятая в конкретно-исторической обусловленности специфическая «философия практики», обеспечивающая «абсолютное очеловечивание истории» и в перспективе, с расширением социальной практики, разрешающая проблему тождества «исторически субъективного» и «объективного» через введение в анализ промежуточных категорий «всеобщее субъективного» и «человечески объективного».

Во всех подобных трактовках соотношения истории как сферы *теоретически постигаемого объективного* и ее отражения в социальном опыте явно или неявно признается *несоразмерность* грандиозного масштаба человеческой истории (и в содержательном, и в пространственно-временном вы-

ражении) и ограниченности конкретного опыта исторического субъекта - всегда конечного, историчного и относительного. Суть проблемы в свое время была очень точно раскрыта И. Кантом в гносеологической плоскости - в виде противопоставления *конститутивного* и *регулятивного* методов познания. Конститутивный метод познания предполагает, что познано может быть нечто обозримое, доступное созерцанию, чувственно охватываемое опытом субъекта; познать - значит, обозреть явление в полном объеме, исследовать его количественно, установить каузальные связи и другие конкретно наблюдаемые зависимости, характеризующие жизнь данного явления. Отсюда и все категории, которые мы используем в процессе познания, должны быть *конститутивны*, соразмерны познаваемым явлениям. Регулятивный метод познания, напротив, имеет дело со «сверхчувственными» объектами (такими, например, как мироцелостность), в отношении которых сколько-нибудь завершенное чувственное обозрение не возможно ни индивидуально, ни коллективно. Регулятивный - по существу, логико-теоретический - способ постижения таких объектов может быть только гипотетическим и в силу этого несвободным от различных наукоподобных фикций и заблуждений, хотя, как считал Кант, нельзя вовсе отрицать его позитивной роли в научном познании, по крайней мере, в части выработки направляющих идей и линий научного мышления.

Очевидно, что в этом контексте опыт может быть соотнесен только с конститутивным типом познания, который удерживает в себе завершенность, целостность и универсальность восприятия познаваемого объекта (в данном случае - социально-исторического бытия), являясь по природе своей не только рациональным познанием, но и более глубинным и всеобъемлющим способом его «присвоения», или интериоризации, познающим субъектом - в первую очередь, благодаря синтетичности опыта, включению в него не только знаний, но и навыков, чувств и воли. (Здесь уместно вспомнить экзистенциалистскую трактовку опыта как переживания, в результате которого сам он становится содержанием *внутреннего мира* субъекта). Границы опыта как конститутивного познания исходно определены чувственно-эмпирическим охватом объекта познания; сам же опыт в целостном виде, по Канту, выступает в виде синтеза чувственной и рассудочной познавательной активности субъекта. Отсюда вытекает вполне очевидный вывод о том, что, строго говоря, любой опыт в его синтетически целостном виде всегда замыкается в границах восприятия отдельно взятого индивида и существует только в форме его субъективности; то, что мы могли бы рассматривать как интерсубъективный, или коллективный, опыт, есть, по существу, позднейший результат межсубъектной коммуникации, согласования и координации. Тот внешний по отношению к индивиду мир истории, в котором он участвует и который служит предметом его опыта, напротив, безграничен и неисчерпаем, не имеет сегментарных членений ни во времени, ни в пространстве. (Из-

лишне говорить в этой связи о том, что такие категории граничности истории, как «ситуация», «событие», «этап», «период», суть познавательные абстракции, которыми мы пользуемся как раз в силу нашей неспособности рассматривать и «переживать» мир истории в его континуальной целостности и содержательной неисчерпаемости).

Преодоление этого противоречия и превращения опыта в полноценную научно-познавательную категорию (чему, на наш взгляд, должна соответствовать категория «исторический опыт») возможно на нескольких конвенциональных направлениях.

Это может быть тот тип редукции субъективных мотиваций человеческой деятельности, который предлагает в своей универсальной модели «рационального» исторического объяснения Уильям Дрей. Согласно его концепции, построение такой модели должно исходить из презумпции того, что во всех исторических ситуациях люди действуют, руководствуясь *рациональными* мотивами, целями и правилами решений. Реконструируя эти мотивы, цели и решения, историк редуцирует и понятие опыта до его рационального содержания. Возможные несоответствия рационального «плана» действий и их исторических результатов могут при этом проистекать из неполноты информации, которой в своих действиях руководствуются индивиды, или из обусловленной условиями эпохи ограниченности их представлений об окружающей социальной действительности; таким образом, решения людей *объективно* могут быть ошибочны, но при этом они остаются разумными, рациональными. Предложенный подход позволяет анализировать не столько сугубо индивидуальные поступки, сколько массовые социально-исторические изменения, социально-типичные проявления исторического действия, а, следовательно, перебросить «мостик» от индивидуального содержания опыта к *опыту историческому*, который проявляет себя уже в виде корреляции социально-типичных субъективных мотиваций исторического действия и объективных исторических тенденций. Будучи в индивидуальном плане механизмом *социализации* сменяющих друг друга поколений, опыт воплощает собой универсальный механизм *наследования* исторической деятельности и преемственности исторического развития. Этот механизм в онтологическом аспекте объясняет, почему в истории наблюдается частичное, видоизмененное *повторение* исторических ситуаций и обстоятельств; в его основе лежит, прежде всего, наследование структур исторического действия. Именно структурность исторического действия сообщает самой истории относительное постоянство воспроизводства социальных процессов. В гносеологическом аспекте исследование структур исторического действия с необходимостью требует обращения к логическому анализу, перспективу которого как раз открывает предложенная Дреем «рационализация» исторического объяснения.

Что касается соотношения наследования исторического опыта и непрерывной исторической изменчивости, являющейся источником неповторимости и своеобразия каждой исторической ситуации, то необходимо согласиться с английской исследовательницей Людмилой Йордановой, которая отмечает, что не существует так называемых «уроков истории», способных служить готовым инструктивным средством для предвидения и анализа последующих исторических ситуаций и, в частности, современной нам социальной действительности. Для каждой ситуации, следующей за определенным историческим событием, содержащийся в этом событии исторический опыт предстает лишь как исходный аналитический материал, который только посредством *размышления* и логической «реконструкции» может быть введен в нужный контекст.

Несколько иной вариант теоретического обоснования категории «исторический опыт» допускает уже охарактеризованная нами концепция Антонио Грамши, которая в системе отношений субъективного опыта индивида и объективного содержания социально-исторического опыта отдает приоритет *социальной практике* как единственной реальной форме их связи. Практика выступает средством *объективизации* наших знаний о мире. По мере ее содержательного расширения и увеличения массы ее участников, субъективное содержание опыта превращается во «всеобщее субъективное», которое, будучи постоянно проверяемо практикой, может быть интерпретировано в конечном итоге как «человечески объективное», т.е. раскрывающую объективную реальность в пределах ее актуальности для человека. В этом случае *рациональность* также служит единственным реальным условием «восхождения» субъективного содержания социальной практики к объективности исторического процесса, а опыт понимается не только непосредственное практическое участие индивида в жизненном процессе, но и всегда как порождаемое этой практикой *знание*.

Следует, однако, иметь в виду, что, как знание, опыт предстает в несколько ином виде, чем опыт как процесс *переживания* исторической реальности. Опыт в таком понимании - это продукт индивидуальной или коллективной *рефлексии* пережитого состояния или действия, который остается в сознании (а иногда и в подсознательной моторике) индивида или сообщества в виде *определенных знаний и навыков*. Опыт в этом субъективном измерении означает нечто большее, чем опыт как историческая действительность, поскольку опытная рефлексия в одинаковой степени обращает в знания и реально состоявшееся в истории результативное действие (рационально истолкованный положительный опыт), и то действие, которое не достигает своего результата (отрицательный опыт), осуществляет их критический отбор и синтез. Оскар Уайльд в этой связи писал: «Люди учатся на опыте. Опыт - это то имя, которым каждый обозначает свои ошибки».

Особенно наглядно двойственный статус опыта раскрывает феноменологическая социология. Один из ее ярких представителей, Альфред Шюц, полагает, что интерпретация социальных действий должна базироваться на понимании опыта как непрекращающегося во времени *жизненного потока*. В этом потоке каждый отдельный опыт не имеет смысла сам по себе, но может быть наделен им посредством рефлексии по мере его ухода в прошлое; тогда эта рефлексия опыта становится инструктивным знанием. Механизм воздействия опыта как продукта рефлексии на последующие действия человека Шюц объясняет тем, что рефлексия по поводу опыта как переживания может осуществляться не только относительно прошлого, но и относительно того времени, которое он называет «совершенным будущим временем». Это подразумевает, что рефлексировать можно и по поводу будущих действий - так, как если бы они были совершены в прошлом. Эта форма рефлексии, по Шюцу, имеет определяющее значение для приступа к действию, поскольку любое социальное действие есть синтез намерения (цели) и рефлексии. Действие - это то, что определяется в рамках определенного *проекта* или плана, который человек ставит перед собой. В основе социальных действий могут лежать две группы мотивов: во-первых, мотивы типа «для того, чтобы», относящиеся к будущему и представляющие собой приблизительный, проективный эквивалент целей, в отношении которых действия служат средствами; во-вторых, мотивы типа «потому, что», которые относятся к прошлому и предстают как непосредственные причины предпринимаемых действий. В такой постановке модель Шюца предлагает оригинальное объяснение механизма трансляции опыта в систему социального действия, поскольку рефлексия по поводу «совершенного будущего времени», в конечном счете, основывается на экстраполяции субъектом в будущее отрефлексированных и сложно комбинируемых смыслов прошлой деятельности.

Несмотря на существенные расхождения между феноменологическими и позитивистскими теориями социального действия в части учета фактора детерминирующего влияния социальных структур на действие, по крайней мере, в отношении способа включения опыта в систему социального действия позиции двух социологических школ существенно сближаются. Один из основоположников структурно-функционального подхода в социологии, Толкотт Парсонс в своей теории социального действия рассматривает последнее как процесс в системе «субъект - действие - ситуация», а мотивационную основу такого действия видит в достижении субъектом (индивидом или коллективом) удовлетворения своих потребностей в рамках данной ситуации или в уклонении от неприятностей, таящихся в ней. Корни любых мотиваций Парсонс в конечном счете видит в *организменных* потребностях субъекта, но сами по себе потребности не организуют мотиваций действия и его элементов. Элементы действия зависят в первую очередь от *отношения* действующего субъекта к наличной ситуации, которое не исчерпывается

непосредственными *реакциями* на частные *стимулы* данной ситуации. Парсонс подчеркивает, что, осуществляя социальное действие, субъект *развивает* и определенную *систему ожиданий*, относящихся к различным объектам ситуации. Эти ожидания организуются субъектом не только относительно его собственных потребностей-установок, но и относительно *вероятности* их удовлетворения или неудовлетворения в зависимости от *альтернатив* действия, которые *возможны* для данного субъекта. В том случае, когда объектом ситуации для субъекта действия выступает *другой* субъект (ситуация собственно социального действия, или взаимодействия), ожидания фокусируются на вероятных реакциях этого другого субъекта на действия, которые может предпринять первый субъект. Чем руководствуется субъект, оценивая вероятность удовлетворения своих потребностей в процессе действия? Прежде всего, *историей* своего отношения к данной или сходной ситуации (если таковая история вообще имеет место), которую Парсонс и определяет как *опыт*. Этот опыт предстает как соотношение применения тех или иных *альтернатив действия* к подобным ситуациям в прошлом и достигнутых (или не достигнутых) при этом *результатов* действия. Это, фактически, единственный более или менее надежный ориентир социального действия, которым располагает субъект в отношении ситуации.

Сильной стороной теории Парсонса, несомненно, является удовлетворительное объяснение того, как от индивидуального опыта как *вероятностного ожидания* совершается переход к intersubъективному (коллективному) опыту как *нормативному знанию*. Социальное взаимодействие, по Парсонсу, есть всегда согласование воздействующими друг на друга субъектами взаимных ожиданий. По мере того, как эти взаимные ожидания приводятся субъектами к единству оценки и признания, формируются *социальные нормы*, в соответствии с которыми осуществляется социальное взаимодействие. Нормативная сторона социального взаимодействия воплощена в *культуре* и *институтах* общества. По такой же схеме согласования ожиданий происходит выработка того, что мы можем называть *социальным опытом*. В остальном же, в частности, в понимании субстанции опыта, у Парсонса он так же, как и у Шюца, определяется как результат той иной формы рефлексии по поводу прошлых отношений и состояний, сориентированной на предвидение и планирование будущего социального действия. Вместе с тем, недостаток теории Парсонса заключается, конечно, в известном формализме и абстрактности его анализа, в связи с чем ситуации прошлого и ситуации настоящего оказываются в содержательном отношении практически неразличимыми, а содержание опыта редуцируется до совокупности простейших рациональных приемов сравнения и подстановки. Феноменологический анализ более внимателен к онтологической стороне опыта и дает более полный его охват как субъективного отражения практики в терминах «переживания» и «рефлексии», но, вместе с тем, он менее инструментален в объяснении меха-

низма включения опыта в систему социального действия, чем парсоновская модель.

Проведенный анализ показывает, что, по существу, исторический опыт является, подобно категории «деятельность», категорией *объективно-субъективной*, но имеет сложную природу и структуру, поскольку охватывает различные формы рефлексии обществом результатов социальной практики. На данном этапе изучения соотнесение онтологического содержания опыта и субъективной формы его отражения в сознании общества может истолковываться только в парадигме его *рационального* истолкования. Исторический опыт, кроме того, не может изучаться *вообще*; абстрактной формы его выражения просто не может существовать по определению. Одной из точек отсчета в понимании содержания исторического опыта, безусловно, является сама история, а другой - социальный субъект, с позиций которого изучается и оценивается историческое прошлое и потребностям которого должен служить *данный* опыт. Эта последняя точка отсчета в понимании опыта представляет собой то, что определяется как его *осмысление*. Несомненно, что острая потребность современного человечества в том, чтобы опереться в своем развитии на устойчивые ориентиры социального действия, потребует дальнейших углубленных исследований проблем исторического опыта.

Кабукина В.В.
(Нижний Тагил)

Нетрадиционные формы уроков истории

В настоящее время педагоги и ученые сходятся во мнениях: традиционные формы обучения истории устарели. Это связано, на наш взгляд, со становлением нового стиля педагогического мышления учителя, ориентирующегося на интенсивное и эффективное решение образовательно-воспитательных задач в рамках скромного количества предметных часов, на признание факта усиления самостоятельной творческо-поисковой деятельности школьников, на модернизацию активных форм обучения истории.

Арсенал форм уроков современного учителя истории не просто обновляется под влиянием, прежде всего, усиливающейся роли личности учащегося в обучении, но и трансформируется в сторону необычных игровых форм преподнесения материала. Действительно, учитель в меру своих скромных возможностей пытается на уроке удивить школьника, который проводит массу времени не за книгой и в библиотеке, а за компьютером, причем в позиции активного игрока.

Последние годы ознаменовались активными поисками и широким использованием методики, позволяющей значительно повысить эффективность обучения истории. Немалая роль в этом отводится так называемым нетрадиционным урокам.

Анализ психолого-педагогической и методической литературы показывает, что понятие «нетрадиционная форма урока» не имеет четкого определения, остается крайне расплывчатым. Стоит отметить и обилие синонимов, среди которых - «нестандартный урок», «нетрадиционные технологии урока», «нетрадиционные виды уроков».

Авторы большинства публикаций, посвященных проблеме НФУ, основное внимание уделяют описанию методики отдельных форм нетрадиционных уроков, т.е. сосредотачиваются на организационном и содержательном аспектах, упуская концептуальный, который представляется не менее существенным.

В научной литературе наметилась тенденция рассматривать нетрадиционные формы урока как формы интерактивного обучения или учебные занятия «в режиме интерактива». Акцент делается на межличностные коммуникации, за основу которых берется способность индивида встать на позицию другого человека или группы и с этой позиции оценить свои собственные действия.

Структурный анализ нетрадиционных уроков позволяет выработать следующее определение: нетрадиционные формы урока - интерактивные формы урока, характеризующиеся субъект-субъектной позицией в системе учитель-ученик, отличающиеся многообразием видов деятельности субъектов (игровая, дискуссионно-оценочная, рефлексивная), базирующихся на активных методах обучения (проблемном, исследовательском, «методе прямого доступа»).

Такое понимание нетрадиционных форм урока позволяет по-новому конструировать учебный процесс в основных его структурных звеньях - целях, содержании, методике. Целью обучения становится самореализация личностью своих сил и способностей в соответствии с нуждами и запросами социума (сбалансированная, эффективная социализация). Это требует разработки нового содержания обучения, воспитания, самовоспитания школьников, а также эффективных методик, «способов присвоения школьниками позитивного социального опыта, позволяющих пережить, осмыслить и принять позицию субъекта социализации» (1).

Принципы, лежащие в основе концепции нетрадиционных форм урока (субъект-субъектная позиция в системе учитель-ученик, интерактивность, развитие творческой личности), способствуют социализации личности учащихся. Такие характеристики НФУ, как субъект-субъектная позиция в системе учитель-ученик, целевая ориентация на развитие личности, разнообразие видов деятельности учащихся, «запускают» социализирующие механиз-

мы личности (импринтинг, рефлексии, внушение, и др.). Под их воздействием происходит формирование и развитие того, что некоторые исследователи называют социализированностью, понимая под ней «совокупность индивидуальных и психологических особенностей личности, обеспечивающих наибольшую успешность значимой для данного индивида деятельности, положительное самоощущение и эмоциональную удовлетворенность жизнью в целом» (М.А. Смирнова).

Несмотря на высокую степень эффективности нетрадиционных форм урока в процессе социализации личности учащихся, не следует их абсолютизировать. Как отмечает Л.Н. Боголюбов, «практика проведения уроков в нетрадиционных формах свидетельствует о том, что они не могут заменить традиционную форму, и слишком частое обращение может дать обратный результат» (2). Это объясняется различным потенциалом нетрадиционных и традиционных форм в реализации целей обучения и тем, что у каждой из форм есть свои сильные и слабые стороны.

В концептуальном блоке приоритет принадлежит нетрадиционным формам урока с их субъект - субъектной позицией, обеспечивающей коммуникативный диалог учащихся, в то время как уроки в традиционной форме несколько снижают познавательную активность школьников.

Содержательный блок выравнивает позиции традиционных и нетрадиционных форм урока. Первые обеспечивают возможность изучения учащимися наибольшего объема информации, которая, в свою очередь, характеризуется систематичностью, упорядоченностью и четкой логической последовательностью. Это способствует формированию достаточно прочных знаний, умений, навыков. Вторые предполагают меньший объем информации, однако обуславливают более глубокую ее проработку.

В процессуальном блоке преимущество, на наш взгляд, на стороне нетрадиционных форм урока. С одной стороны, традиционные формы урока обладают четкой структурой и организацией, возможностью контроля со стороны учителя за временными рамками, ходом урока, а также предсказуемостью и диагностичностью результатов обучения. Но с другой стороны, данные формы характеризуются шаблонностью, однообразием, низким уровнем самостоятельности и пассивной познавательной позицией учащихся. Это объясняется вербальными методами обучения, носящими преимущественно репродуктивный характер. Нетрадиционные формы урока, напротив, задействуют внутренние источники мотивации и самоуправляющие механизмы личности, создают условия для многообразия деятельности учащихся (игровой, дискуссионно-оценочной, рефлексивной), формирования у них критического мышления, активизации познавательной деятельности. Однако именно в данном блоке содержатся основные затруднения при использовании нетрадиционных форм урока в школьной практике: большая затратность временного фактора, большая эмоциональная нагрузка на учи-

теля и учащегося, меньшая возможность контроля со стороны учителя за временными рамками, содержанием и ходом урока, затруднения в прогнозировании результатов и диагностике процесса обучения. Но мастерство и профессионализм учителя помогают успешно преодолеть эти трудности.

Сравнительный анализ традиционных и нетрадиционных форм урока показывает, что традиционные формы урока теоретически имеют более ограниченные возможности для социализации личности учащихся. Их сильные стороны затрагивают, в основном, организационные компоненты урока и являются «внешними» по отношению к личности школьника. Нетрадиционные формы базируются на принципах, которые в конечном итоге позволяют задействовать механизм интериоризации, обеспечивающий перевод внешних воздействий во внутренний план личности.

Нетрадиционные формы урока обладают большим многообразием и очень трудно поддаются систематизации, однако их можно объединить в следующие группы: урок - учебная игра, урок - учебная дискуссия. В основе лежит критерий ведущей деятельности субъектов учебного процесса.

К основным видам учебных игр относятся:

- Деловые игры, которые моделируют ситуацию прошлого таким образом, что ученик выступает в ней только в роли нашего современника (археолога, писателя, журналиста, любителя истории, потомка исторического персонажа). Выделяют два подвида деловых игр - игры-обсуждения и игры-исследования;
- Ретроспективные игры помогают ученику «вжиться» в историческое время, почувствовать колорит эпохи. Увидеть конкретных людей с их миропониманием и поступками, «на некоторое время стать умнее, смелее, благороднее, справедливее»;
- Неролевые игры, которые близки к играм с внешними правилами, но они воссоздают историческое прошлое, их действие происходит в далекую эпоху;
- Ролевые игры, которые основаны на разыгрывании определенных ролей участников исторических событий в воображаемой ситуации прошлого.

Данная классификация исторических игр основана на трех главных критериях: характере ролей участников; условиях воображаемой ситуации; жесткости сценария, соотношении «заданности» и импровизации в деятельности участников. Существуют также игры с внешними (жесткими) правилами и игры, основанные на алгоритме деятельности. Их называют тренинговыми. К ним относятся: настольные игры, игры на основе алгоритма, сюжетные с воображаемой ситуацией на основе тренинга.

К основным видам исторических дискуссий относятся:

- Структурированная (регламентированная) дискуссия, когда ученики получают четкий план, структуру и регламент обсуждения. Сущность дан-

ного вида занятия состоит в том, что в малых группах происходит обсуждение ряда частных аспектов одной общей проблемы, которую предстоит решить всему классу;

- Дискуссия с элементами игрового моделирования, сущность состоит в том, чтобы взглянуть на проблему с позиции не только нашего современника, но и представителей определенных социальных или политических сил прошлого;
- Проектная дискуссия, в основе которой лежит предварительная работа групп учащихся над проектами;
- Командная дискуссия (дебаты), когда на обсуждение выносятся четко сформулированный тезис, который одна команда должна защитить, а другая опровергнуть;
- Парная дискуссия («вертушка»), целью которой является вовлечение всех учащихся в обсуждение проблемы;
- Дискуссия - «круглый стол», особенность которой состоит в том, что непосредственно в обсуждении проблемы участвует небольшая часть класса. Разновидностями «круглого стола» могут быть заседание экспертной группы, научный симпозиум.

Нетрадиционные формы проведения уроков дают возможность не только поднять интерес учащихся к изучаемому предмету, но и развивать их творческую самостоятельность, обучать работе с различными источниками знаний.

Такие формы проведения занятий "снимают" традиционность урока, оживляют мысль. Однако необходимо отметить, что слишком частое обращение к подобным формам организации учебного процесса нецелесообразно, так как нетрадиционное может быстро стать традиционным, что, в конечном счете, приведет к падению у учащихся интереса к предмету. Только оптимальное сочетание всего многообразия форм урока может способствовать успешной социализации личности школьников. Критерием такой сбалансированности является принцип оптимизации процесса обучения, хорошо разработанный в дидактике. За основу принимается критерий оптимальности — «признак, на основании которого производится сравнительная оценка возможных решений (альтернатив) и выбор наилучшего из них» (3). В качестве таких критериев Ю.К. Бабанский выделяет: эффективность (как результаты успешности учения, воспитанности, развитости школьников); качество решения учебно-воспитательных задач (как степень соответствия результатов обучения целям и задачам учебно-воспитательного процесса); оптимальность расхода времени и усилий учителей и учащихся.

Практика показывает, что в условиях профильной школы проблема выбора форм обучения истории стоит особенно актуально.

В период педагогической практики в МОУ Лицей № 51 г. (с т.н. математическим уклоном) Нижнего Тагила нами было проведено исследование,

направленное на выявление условий, необходимых для организации нетрадиционных форм на уроках истории. Ученики данной школы в отличие от гуманитариев характеризуются сравнительно низким интересом к предмету, сформированность исторического сознания у них варьируется от низкого до среднего уровня. Соответственно далеко не все виды нетрадиционных уроков могут быть эффективно использованы в процессе обучения истории. Тем не менее, удалось выявить методические условия организации нетрадиционных форм урока. К ним относятся оптимальное сочетание нетрадиционных форм с традиционными, соответствие данных форм урока уровню сформированных умений учащихся, соответствие изучаемой теме и содержанию, обозначение значения урока в системе других, связь его с предыдущим и следующим, наличие конкретной целевой установки и соответствующих ей структуры и содержания работы, соответствие выбранной формы целям и задачам урока, обеспечение оптимального темпа урока и единой логики развертывания деятельности учителя и учеников.

1. Смирнова М.А. Деятельность общеобразовательных учреждений по созданию педагогических условий социализации учащихся. Самара, 1999. С. 61.
2. Боглюбов М.А. Урок в обществоведческом курсе // Обществоведение в школе. 1998. №2. С. 29.
3. Бабанский Ю.К. Избранные педагогические труды. М., 1989. С. 54-55.

Карманович Н.В.
(Екатеринбург)

Стиль как культурно-историческая мера избыточности и определенности деятельности субъекта

Соединение двух понятий «стиль» и «наука» еще двадцать лет назад звучало странно. Проблема стиля до сих пор остается наиболее разработанной преимущественно на материале художественной культуры и в языкознании. Понятие стиля науки было выдвинуто физиками М. Борном и В. Паули в 50-х годах XX века в связи с разъяснением особенностей квантовой механики с необходимостью учитывать то воздействие, которое наблюдение вносит в наблюдаемый эффект. «Стили бывают и у физической теории, - писал М. Борн в статье «Состояние идей в физике и перспективы их дальнейшего развития» - это придает устойчивость ее принципам. Последние будут относительно априорными по отношению к данному периоду».

Показательна работа Б.Г. Кузнецова «Стиль научного мышления», в которой он пишет об эволюции стиля и о стилевых особенностях научного познания. Во второй половине XX века, - пишет автор, - темп развития на-

учных обобщений ускорился, в результате меняется содержание, стиль науки, отсюда возникло представление об эволюции стиля. И, как следствие, это привело к попыткам дать исторически инвариантное определение стиля: «особенность творчества того или иного ученого, школы, особенности науки той или иной эпохи».

С точки зрения «особенности творчества» или индивидуальности научного подхода включение человека в деятельность, в отношения с другим человеком предполагает - по определению Л.М. Андрюхиной, - определенную изначальную избыточность, «предпосылочность» субъекта. Отношение с другим человеком, социальная востребованность личности определяются богатством индивидуальностей, взаимодействующих друг с другом. Еще Б. Паскаль писал, что «чем больше умнеешь, тем больше находишь оригинальных людей. Человек заурядный не замечает различия в людях». Абсолютное уравнивание людей, «нивелировка» их индивидуальностей, или стиля, приводит к деградации человека, к разрушению социальных связей, их вырождению. Избыточность как несводимость человеческой индивидуальности к традиционным структурам жизнедеятельности является условием возможности осуществления любой деятельности. Человек предстает перед другим человеком со стороны своего стиля как меры избыточности.

Избыточность раскрывается как индивидуальное своеобразие, социально-предметная развернутость личности, общности, эпохи, в отношении к другой личности, обществу, эпохе. Основным выступает отношение «человек-человек», «общество-общество», «эпоха-эпоха». Именно избыточность является непосредственным, в данном случае, основанием стиля. «Интенсивность индивидуальности» - размеренность человеческого мира. А стиль – есть мера явленности этой интенсивности в человеческом пространстве и времени. Наличие социальных форм выражения индивидуальностей противоположно «квазипредметности» - условной, символической предметности. Квазипредметность имела компенсаторскую функцию. Положительная ее сторона - конструирование идеала человеческой индивидуальности. Л.М. Андрюхина в своей монографии «Стиль науки: культурно-историческая природа» указывает, что стиль формируется через «социальное конструирование субъектного образца, в котором соединяются все стороны и аспекты деятельности». Специфика стиля задается субъектно-индивидуализированными образцами, представленными в отношениях между людьми. Без стиля невозможна укорененность субъекта в социальных отношениях с другими.

Интерес представляет такое социальное явление современной культуры как «имидж». «Имидж, - по мнению О. Феофанова, - это образ-представление, методом ассоциации наделяющий объект дополнительными ценностями (социальными, психологическими, эстетическими), не имеющими основания в реальных свойствах самого объекта, но обладающими соци-

альной значимостью для воспринимающего такой образ» (О. Феофанов «Агрессия лжи»). Таким образом, происходит своего рода блокировка рационального восприятия объекта и в то же время имидж «внушает» специфическую социально-психологическую установку действия. Первоначально многие имиджи возникают стихийно как результат «идеализации в самой жизни отдельных личностей, вещей, сил природы, но сегодня они все более целенаправленно используются правящими кругами в своих интересах». Но нельзя отрицать и позитивный момент: социальная потребность сделать представленные для людей формы, закрепляющие освоенность ими тех или иных предметов. Неучет этих стилевых процессов чреват тем, что стихийно могут закрепиться далеко не самые лучшие образцы. Это важно в любом виде деятельности: научном творчестве, педагогическом труде и т.д.

Идея избыточности сформулирована Р.И. Кругликовым следующим образом: «Успешное приспособление к вероятной, но принципиально в деталях непредсказуемой ситуации может быть обеспечено одним единственным путем – выработкой на основе прошлого и настоящего таких программ предстоящего поведения, которые носят заведомо избыточный характер... Избыточность таких программ и обеспечивает возможность построения активного поведения в новой, отличной от прежних, ситуаций». (Р.И. Кругликов «Избыточность как принцип программирующей деятельности головного мозга»). «Перед лицом неизвестного будущего основным условием успешного приспособления предшествует многообразие». (Дж. Эдельман, В. Мауткасл «Разумный мозг»).

Идея избыточности представляется фундаментальной. Наличие избыточных структур деятельности является общим признаком человеческой деятельности в любую эпоху. Избыточность - это не только культурно осуществленная многомерность (самого человека, его деятельности, мышления, его среды и т.д.), но и выход в многомерность времени. Это выход из безразличия, «равнодушия» мертвой функциональности времени (что равносильно безвременью) в историю, во время как способ исторического «ускорения» конкретного человека. Для разных людей, обществ, эпох одни и те же временные интервалы оказываются различно наполненными в зависимости от типа культурной избыточности, многомерности. Не случайно есть традиция связывать стиль с ситуацией временного сдвига.

В.Б. Шкловский в работе «Общая риторика» понимал стиль как способ выхода из автоматизма бессознательной жизни, для него стиль - это искусство, а искусство - стиль с его многообразными приемами отстранения, «растягивания» времени. У специалистов по языковой стилистике представление о стиле как языковом отклонении получило широкое распространение. «Среди эквивалентов термина «отклонение» мы находим у разных авторов такие как: «злоупотребление» (П. Валери), «насилие над языком» (Ж. Коен), «бесчинство» (Р. Барт), «аномалия» (Ц. Тодоров), «безумием» (Л. Арагон),

«уклонение» (Л. Шницер), «разрушение» (Ж. Петар), «взлом» (М. Тири), причем, чаще всего, авторы употребляют эти слова, не придавая им точного терминологического значения». Ц. Тодоров настаивает на том, что «стилистические эффекты существуют лишь постольку, поскольку они противопоставлены норме, принятому употреблению». Очевидно из вышеуказанного, что стиль проявляется только там, где есть возможность выхода в иное культурное измерение, возможность отстранения, где действительность исторична, неоднородна, многоградиентна, избыточна, вариантна. Разрушение стилевых форм человеческого существования неизбежно ведет к выпадению из истории. Это гениально представлено в работе Й. Хейзинга «Осень средневековья». Окаменение живых форм, живой игры культуры оказалось главным признаком конца исторического существования целостной формы организации жизни. Автоматизм бессознательного губит целые цивилизации. Эта же тема просматривается в проблеме преодоления позитивности, анализируемой Г. Гегелем в ранних работах, а затем и в проблеме преодоления отчуждения у позднего Гегеля и К. Маркса.

Также считаем необходимым упомянуть об одной из проблем современности - переизбыточности, которая, как и ограниченность предпосылок деятельности, препятствует включению субъекта в деятельность, невозможности выработать определенные ориентации и программы деятельности. Так, «лавинообразный» рост социально функционирующей вещно-информационной предметности. «Ученый уже сейчас оказывается не в состоянии освоить обычными методами всю выходящую по его специальности литературу, что снижает эффективность его деятельности, а тем самым тормозит развитие научного знания» (Дубровский «Проблема идеального»).

Если посмотреть на человеческую деятельность со стороны избыточности, то можно понять возникновение позиции, согласно которой именно «постоянство...основополагающий принцип культуры» и основная ее ценность, и что в «культуре самая возможность культуры, культурного акта стимулируется наличием в человеке сознания постоянства, неизменности, абсолюта...» (Я.Э. Голосовкер «Логика мифа»).

Научное познание не может быть представлено в виде прямой линии – от избыточности к определенности или от определенности к избыточности (это скорее волновой, пульсирующий процесс, где «сопряжены оба направления»). В этом процессе стиль является способом деятельности «дифференцированного интенционального многомерного субъекта», а метод - это способ деятельности специально сформированного единого субъекта. Метод как научная технология - это оптимизированная деятельность единого субъекта. Стиль - это способ деятельности дифференцированного, индивидуализированного субъекта. Стиль - конкретно-индивидуальное, метод - оптимальное в деятельности.

Применительно к познанию механизм свертывания-развертывания избыточности деятельности наиболее полно выражается в движении от абстрактного к конкретному и от конкретного к абстрактному. Работа стиля раскрывается в переходах от абстрактного к конкретному и от конкретного к абстрактному, в переходах от метода к стилю и от стиля к методу. Сам по себе этот механизм как единство метода и стиля практически не изучен, так как относительно недавно стал предметом научной рефлексии в его полном объеме. Процесс свертываний исходного многообразия мнений, позиций в единый стиль, а затем и в определенный метод нельзя свести к простой процедуре выбора из наличного многообразия определенной позиции. Также нельзя выбрать определенный метод без целостного воспроизведения всего поля наличной избыточности деятельности без стиля.

Если на стороне теории через посредство работы стиля отслаиваются наиболее инвариантные, определенные значения или операции, то на стороне метода идет накопление в свернутых формах богатства многообразных способов действий, накопление избыточности. А в их единстве происходит не только выработка наиболее оптимальной картины объекта, но и формирование нового субъекта деятельности.

Итак, можно заключить, что связь стиля и метода является основой становления меры соотношения избыточности и определенности в научной деятельности.

**Кассир Е.И.
(Екатеринбург)**

**Организация научно-практической конференции
в г. Екатеринбурге в рамках областного Фестиваля
«Юные интеллектуалы Среднего Урала»
на школьном и районном уровне: теория и практика**

Потребность в организации исследовательской деятельности школьников обусловлена современными тенденциями, как в системе образования, так и в культурно-экономическом развитии общества.

В течение многих лет трудом учителей, ученых и общественных деятелей создана система учебно-исследовательской деятельности школьников, объединившая разнообразные формы и методы ее организации, от олимпиад и конкурсов до научных обществ и конференций. Исследовательскую деятельность учащихся относят к креативному уровню образовательного процесса, она связана с развитием самостоятельности в суждениях, критическо-

го осмысления получаемых результатов и творческого подхода к проводимым исследованиям.

Под исследовательской деятельностью понимается деятельность учащихся, связанная с поиском ответа на творческую, исследовательскую задачу с заранее неизвестным решением (1). Главной целью учебного исследования является приобретение учащимся функционального навыка исследования как универсального способа усвоения действительности, развитие способности к исследовательскому типу мышления, активизации личностной позиции учащегося в образовательном процессе, социально-мировоззренческой компетентности.

Социально-мировоззренческая компетентность - это способность понимать историческую обусловленность явлений и процессов современного мира, определять собственную позицию по отношению к окружающей реальности, соотносить свои взгляды и принципы с исторически возникшими мировоззренческими системами, воспринимать собственные действия как исторические и понимать ответственность за их выбор (2). Таким образом, исследовательская деятельность школьников по-прежнему является одной из важных форм творческого самовыражения и интерес к данной форме сохраняется.

Ежегодный областной Фестиваль «Юные интеллектуалы Среднего Урала» является основной формой внеучебной деятельности с одаренными детьми, важным показателем уровня мастерства педагогов, подтверждения статуса образовательных учреждений. Развитие научно-исследовательской деятельности учащихся в рамках этого Фестиваля имеет огромную общественную значимость, так как дает возможность интеграции всех звеньев образования, создает условия для свободного выбора и личностного развития учащихся. Проведение Фестиваля обеспечивает укрепление интеллектуального потенциала Свердловской области через раннее выявление особо одаренных детей и подростков и создание им условий для реализации своих способностей на всех уровнях образования и последующего включения в интеллектуальную жизнь области (3).

Учредителем Областного Фестиваля для учащихся образовательных учреждений Свердловской области «Юные интеллектуалы Среднего Урала» является Министерство общего и профессионального образования Свердловской области. Организация и проведение Фестиваля регламентируется Законом РФ «Об образовании», областными Законами «Об образовании в Свердловской области» (16 июля 1998 г.), «О защите прав ребенка», гарантирующих государственную поддержку детям и подросткам, проявляющим незаурядные способности в различных видах интеллектуальной деятельности (4).

Целью проведения Фестиваля является активизация деятельности образовательных учреждений, направленной на создание условий для самореали-

зации учащихся, развитие их интеллектуальных и творческих способностей, выявление наиболее одаренных детей, имеющих склонность к познавательной деятельности.

Задачи Фестиваля:

- повышение интереса учащихся к творческой научно-исследовательской деятельности;
- создание условий для ранней допрофессиональной и профессиональной ориентации учащихся через развитие их интеллектуальных и творческих способностей;
- определение победителей на всех его этапах и выдвижение наиболее талантливых учащихся, показавших лучшие результаты на областной уровень;

Необходимо отметить положительные сдвиги, происшедшие в организации и содержании научно-практических конференций учащихся в последние годы:

- расширение спектра тематики, особенно в области гуманитарного знания;
- увеличение количества работ на стыке ряда наук;
- рост общей подготовленности участников конференции к итоговому этапу (теоретическая, психологическая и др.), практически все конкурсанты четко и логично могут изложить сущность проблемы и основные выводы);
- достаточно высокий уровень коммуникативной культуры участников.

Вместе с тем, можно выделить следующие **проблемы:**

- исследовательские интересы школьников по-прежнему формируются под влиянием 2-х факторов: наличия популярной литературы по выбранной теме и связей школьных учителей с кафедрами ВУЗов (самоопределение самих учащихся в выборе темы достаточно относительно);
- зачастую заголовки исследовательских проектов заявляют сложные научные проблемы, но содержание работ не соответствует поставленным целям и задачам, поэтому самые простые вопросы членов жюри вызывают недоумение и растерянность, особенно по практической части работы;
- многие участники выбирают темы либо очень широкие, либо очень узкие, что не позволяет им превратить исследование в собственный самостоятельный труд (преобладает описательность);
- по-прежнему слабым местом остается культура оформления работы: внешняя и внутренняя (объем, размещение текста, цитаты, ссылки, список литературы и т.д.).

Фестиваль проводится в несколько этапов:

- 1 этап – на уровне образовательного учреждения;
- 2 этап – на уровне муниципального образования (города, района);
- 3 этап – на уровне области.

Школьный тур защиты исследовательских проектов учащихся в рамках Фестиваля «Юные интеллектуалы Среднего Урала» в МОУ СОШ № 50 г. Екатеринбургa проходил 22-24 января 2007 года. С целью обеспечения нормативно-правовой базы для ее проведения в ОУ были изданы приказы «О проведении школьного тура защиты исследовательских проектов в 2006-2007 учебном году», которыми утверждался график проведения, назначались ответственные за проведение и члены жюри, определялся заочный и очный туры. На педагогическом совещании ОУ были рассмотрены требования к оформлению исследовательских работ учащихся. К защите, согласно Положению, допускались все желающие учащиеся. Всего было представлено 15 работ на заочный тур. На очный тур вышло 12 работ. Победителями становились участники, получившие оценку «Отлично». В жюри входили педагоги-предметники соответствующих ШМО. По окончании школьного тура в ОУ были изданы приказы «Об итогах школьного тура защиты исследовательских проектов 2006-2007 учебного года», которыми утверждались протоколы заседаний жюри, объявлялись благодарности педагогам, подготовившим победителей. На заключительных линейках в торжественной обстановке победителям защиты были вручены Почетные грамоты и призы.

Основными результатами школьного тура можно считать: отработку механизма проведения школьного тура НПК; побуждение участников к активности, инициативе и творчеству; увеличение числа интегрированных проектов; создание оптимальных условий для совместной работы участников и организаторов конкурса на школьном уровне; осознание учащимися и их руководителями необходимости саморазвития; открытие новых возможностей взаимодействия педагога и ученика. Многие участники отметили, что в результате участия в конкурсе возросла их личная самооценка, были приобретены исследовательские умения и навыки, выявлены собственные внутренние ресурсы. Жюри отметило, что конкурс стал эффективной формой взаимодействия, развивающей коммуникативную и социально-мировоззренческую компетентности участников, формирующей позитивный эмоциональный настрой, способствующий дальнейшему развитию образовательной культуры учащихся и педагогов.

Вместе с тем, выявился ряд **проблем**. Например, многие школьные учителя не владеют технологией написания исследовательских проектов; цели и задачи во многих работах не сформулированы точно, соответственно и выводы выглядели размытыми и неточными; по-прежнему слабым местом остается оформление работы.

Несмотря на ряд существующих проблем в целом, можно сказать что, мотивация к творческим видам деятельности у учащихся школы сформирована, а участие в защите исследовательских проектов районного тура стало одним из средств самовыражения и самореализации личности ребенка.

Районный тур защиты исследовательских проектов учащихся в рамках Фестиваля «Юные интеллектуалы Среднего Урала» проходил 30-31 января (заочный) и 3 февраля 2007 года очный. МОУ СОШ № 50 г. Екатеринбурга представила 10 работ, из которых на районный очный тур прошло 8 работ, на городской тур (16 февраля) прошла одна работа Агапова Александра и Сухина Ивана по теме: «Формирование социально-мировоззренческой компетентности старшеклассников по проблеме ядерной безопасности». Авторы данной работы также вышли на областной тур.

Анализ результатов районной защиты исследовательских проектов железнодорожного района в рамках Фестиваля «Юные интеллектуалы Среднего Урала» 2006-2007 учебного года позволил сделать следующие выводы:

1. Фестиваль является одной из основных форм внеучебной деятельности с одаренными детьми;

2. мероприятия Фестиваля служат важным показателем уровня мастерства педагогов, подтверждения статуса образовательных учреждений района;

3. в Железнодорожном районе защита исследовательских проектов учащимися Фестиваля 2006-2007 учебного года прошла на высоком уровне.

Основными результатами конкурса можно считать:

- отработку механизма проведения конкурса по 6 направлениям: социокультурное, социально-экономическое, научно-техническое, общественно-политическое, проблемы личности и избирательное право;

- побуждение участников к активности, инициативе и творчеству;

- расширение информационного поля конкурса среди ОУ района;

- создание оптимальных условий для совместной работы участников и организаторов конкурса на школьном и районном уровнях;

- осознание учащимися и их руководителями необходимости саморазвития;

- многие участники отметили, что в результате участия в конкурсе возросла их личная самооценка, были выявлены собственные внутренние ресурсы;

- жюри отмечает, что конкурс стал эффективной формой взаимодействия, развивающей риторическую и коммуникативную компетентность участников, формирующей позитивный эмоциональный настрой, способствующий дальнейшему развитию образовательной культуры учащихся и педагогов.

Для дальнейшего совершенствования системы фестивального движения в нашем районе предлагается:

1. Руководителям ОУ района подойти к организации и проведению школьного этапа защиты в целом через более широкое вовлечение в коллективную деятельность детей, их родителей и педагогов;

2. Руководителям школьных методических объединений обсудить итоги проведения защиты в рамках Фестиваля «Юные интеллектуалы Среднего Урала» на заседаниях ШМО и проанализировать типичные ошибки учащихся и педагогов на заседаниях ШМО.

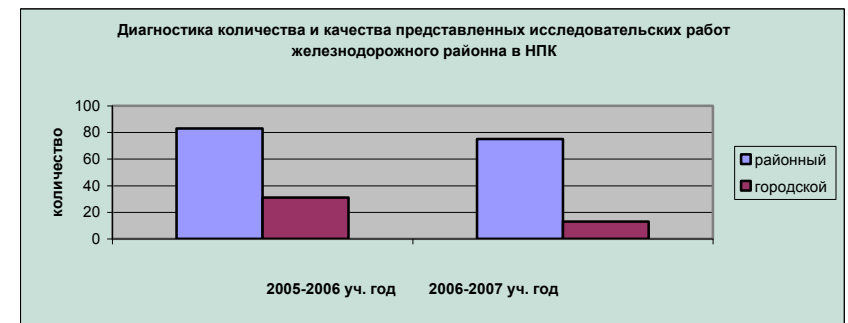
3. Руководителям и педагогам образовательных учреждений района принять к сведению аналитические материалы по итогам районной защиты для использования в работе с одаренными учащимися.

4. Руководителям образовательных учреждений учитывать результативность труда педагогов при аттестации и денежном поощрении.

5. Ввести единые критерии по написанию исследовательских работ в районе в соответствии алгоритму и структуре исследовательского процесса (актуальность, обзор литературы по проблеме, противоречие и проблема исследования, объект, предмет исследования, цель и задачи, гипотеза и научные методы исследования, новизна работы и практическая значимость).

1. Районному методическому кабинету подготовить мультимедийный диск и «Информационный сборник» по итогам районной защиты исследовательских проектов учащихся в рамках Фестиваля «Юные интеллектуалы Екатеринбурга» 2006-2007 учебного года.

По итогам научно-практической конференции 2005-2006 и 2006-2007 учебных годов можно сделать вывод, что количество учащихся прошедших на очный районный и городской туры сократилось, но увеличилось качество представляемых работ. Это наглядно видно в диаграмме № 1.



Можно сделать выводы о том, что Научно-практическая конференция учащихся в рамках Фестиваля «Юные интеллектуалы среднего Урала» **способствует:** активизации интереса школьников к знаниям в рамках предметов, входящих в базисный учебный план; расширению кругозора в предметных областях; развитию представлений о межпредметных связях; развитию интеллектуальной инициативы учащихся в процессе обучения; обучению новым информационным технологиям и средствам коммуникации; созданию

предпосылок для развития научного мышления, творческого подхода к собственной деятельности; произвольному запоминанию учебного материала и усвоению алгоритма научного исследования; социально- трудовой адаптации учащихся; привлечению высококвалифицированных кадров к работе с детьми.

Несмотря на ряд достижений в этом направлении, необходимо внесение корректив в нормы и требования к процессу и результату учебных исследований. Во-первых, целенаправленная работа по повышению квалификации учителей-руководителей учебно-исследовательской деятельности учащихся в общеобразовательных школах не проводится, следовательно, выявилась очень высокая потребность в проведении курсов по данной тематике. Требования к учебно-исследовательской работе учащихся усложняются, и сами педагоги нуждаются в квалифицированной помощи по данному вопросу. Во-вторых, является необходимым определение норм и требований к процессу и результату исследовательской деятельности школьников и предъявление образцов занятий, обеспечивающих новое качество учебно-исследовательской деятельности. В-третьих, наибольшие сложности возникают с современной типологизацией учебно-исследовательских работ. Выявлено, что одновременно используются разные классификации, такая разобщенность создает определенные сложности в работе педагогов. В-четвертых, нет четких требований, предъявляемых к результатам учебно-исследовательской деятельности. Отсутствуют методические разработки, представляющие инструмент четкой фиксации результативности данного вида деятельности.

-
1. Обухов А.С. Исследовательская деятельность как возможный путь вхождения подростков в пространство культуры // Развитие исследовательской деятельности учащихся: Методический сборник. М., 2001. С. 48.
 2. Настольная книга учителя истории / Сост. Т. И. Тюляева. М., 2003. С. 257.
 3. Сборник Нормативно-правовых документов (в помощь организаторам VI фестиваля «Юные интеллектуалы Среднего Урала»). Екатеринбург, 2003. С. 3.
 4. Там же.

**Киселева М.А.
(Бирск)**

Мировая глобализация и проблемы модернизации российского образования

Современное общество находится в постоянном развитии, причем этот процесс с каждым днем все более усложняется и ускоряется. Это отражается на жизни различных стран, регионов, народов, отдельных людей. Состояние современного общества характеризуется не только положительными чертами, некоторые процессы приобрели угрожающе опасный характер для существования человеческой цивилизации. Поскольку эти проблемы носят общемировой характер, то и решение их требует совместных усилий.

Глобализация процессов развития человеческого общества приводит к необходимости глубокого изучения причин появления социальных проблем и устранения их отрицательных последствий.

Причины и последствия глобализации определены в Копенгагенской декларации о социальном развитии: «Глобализация, являющаяся следствием роста мобильности людей, совершенствования средств связи, значительного расширения торговли и потоков капитала и технического прогресса, открывает новые возможности для устойчивого экономического роста и развития мировой экономики, особенно в развивающихся странах. Кроме того, глобализация позволяет странам обмениваться опытом и учиться друг у друга, извлекая уроки из достижений и трудностей, а также способствует взаимному обогащению идеалов, культурных ценностей и стремлений. В то же время быстрые процессы перемен и перестройки сопровождались ростом нищеты, безработицы и социальной дезинтеграции. Угрозы благосостоянию человека, такие, как экологический риск, также стали носить всеобщий характер. Кроме того, глобальная трансформация мировой экономики в корне меняет параметры социального развития во всех странах. Задача состоит в управлении этими процессами и устранении угроз, с тем чтобы повысить отдачу от этих процессов и смягчить их негативные последствия для людей» (1).

Мировое сообщество, понимая, что отдельные государства не могут достичь поставленных целей в одиночку, призывает ООН, все учреждения, организации, власти и субъекты гражданского общества во всех странах приложить усилия для решения проблем социального развития.

Среди этих обязательств важное место занимают проблемы образования: обеспечение всеобщего базового образования; достижение более высокого уровня обучения; необходимость обучения на протяжении всей жизни; равный доступ к образованию для всех; равные условия в образовании для людей с ограниченными возможностями; связь образования и профессио-

нальной подготовки с востребованностью в обществе; разработка массовых программ обучения, ориентированных на уважение прав и свобод человека, укрепление таких ценностей, как терпимость, ответственность; уважение многообразия и прав других людей, а также значимость не только получения знаний, но и применения их на практике, улучшение условий обучения и развитие партнерства между различными субъектами в сфере образования (2).

Действительно, проблемы в области образования влияют на социальное развитие современного общества, т.к. именно качество, уровень и распространенность образовательных услуг влияют как на социально-культурную среду общества в целом, так и на возможность решения многих глобальных проблем человечества. Образование преобразует человека в целом, его духовный мир, поведение, а субъекты, как известно, составляют основу социальных общностей. Одновременно образование, все его ступени - от начального до высшего профессионального - неразрывно связано с наукой, с которой человеческое сообщество связывает возможность решения большинства глобальных проблем.

Таким образом, образование в современном мире является важной движущей силой, т.к. именно система образования формирует человека будущего. В условиях жесткой конкуренции в постиндустриальном обществе выжить и самореализоваться полностью может только человек творческий, высокообразованный, высококвалифицированный. Ответственность за формирование такого человека, т.е. за выполнение социального заказа возложена на систему образования, которая в современных условиях все более универсализируется (это также последствия глобализации).

Необходимость определения основных направлений развития европейской системы образования на современном этапе была отмечена еще в конце XX века министрами образования 29 европейских государств, которые подписали Болонскую декларацию, ставшую отправной вехой в реформе высшего образования (так называемый «Болонский процесс»). Несмотря на то, что важнейшие цели этой декларации в первую очередь касаются системы высшего профессионального образования, нельзя не понимать, что реформа в одной области образовательных услуг напрямую коснется всей системы образования в отдельно взятой стране.

Все эти тенденции в мировом образовательном пространстве наложились на процесс социального реформирования, который идет в нашем российском обществе. Хотим мы этого, или нет, но страна неуклонно движется по пути формирования основ постиндустриального общества. Поэтому правительство просто не имеет права игнорировать основные общемировые тенденции, в том числе и в области образовательных услуг. Следствием стало присоединение РФ в 2003 году к Болонской декларации. Чтобы не остаться в стороне от общемировых тенденций, российскому правительству при-

ходится на ходу корректировать основные направления развития сферы образования.

Российская система образования за последние 15 лет сделала большой шаг вперед по пути реформирования. Правительство изначально стремилось ориентироваться на мировые стандарты в области образования. В XX веке по итогам предыдущего периода были сделаны определенные выводы и сформулированы дальнейшие задачи. Основные положения были изложены в 2001 году в важном документе - «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года», где открыто говорится о необходимости «преодоления опасности отставания страны от мировых тенденций экономического и общественного развития» (3).

В этом документе сформулированы и основные причины необходимости изменений: расширение возможностей политического и социального выбора, расширение межкультурного взаимодействия, рост глобальных проблем, динамичное развитие экономики и возрастание роли человеческого капитала (4). Все это приводит к тому, что меняется социальный заказ общества системе образования, т. к. именно она формирует будущее поколение.

Качества молодых людей, востребованные в современном мире: умение делать осознанный выбор, умение мыслить критически, коммуникабельность, толерантность, высокая профессиональная квалификация и мобильность. Все это подчеркивает необходимость развития системы образования в русле мировых и европейских тенденций.

Основным звеном российского образования является школа, от модернизации которой зависит не только развитие всей системы отечественного образования, но и всего общества в целом. Школа - это будущее любого общества, на Западе это уже давно поняли. Правительства западных стран вкладывают большие средства в развитие системы образования, уделяют этому большое внимание, т.к. абсолютно четко понимают значимость школьного образования. Отрадно, что в «Концепции» отмечается, что школа в России должна стать важнейшим фактором гуманизации общественно-экономических отношений, формирования новых жизненных установок личности. Развивающемуся обществу нужны современное образование, нравственные, предприимчивые люди, которые могут самостоятельно принимать решения в ситуации выбора, прогнозируя их возможные последствия, способные к сотрудничеству, отличающиеся мобильностью, динамизмом, конструктивностью, обладающие развитым чувством ответственности за судьбу страны (5).

Данная установка абсолютно четко совпадает с основной парадигмой европейской образовательной системы: переход от «teaching» - «человека учат» к «learning» - «человек учится». Только активность, творчество, саморазвитие способствуют самореализации человека в обществе. Этому и должно способствовать образование. Проходя через ступени общеобразователь-

ной и профессиональной школы, человек меняется, «находит себя», сферу своих интересов, сферу приложения своих сил, поэтому можно сказать, что именно система образования формирует человека, его духовный мир, его приоритеты.

Чтобы соответствовать времени, необходимо, чтобы в данном конкретном обществе сама система образования соответствовала времени.

Основные приоритеты российского образования на современном этапе были определены правительством в начале XXI века: доступность образования и равные возможности, современное качество на всех ступенях образовательной системы, повышение социального статуса и профессионализма работников образования, равное распределение ответственности между субъектами образовательной политики (6). Как видим, эти приоритеты совпадают с мировыми тенденциями, изложенными еще в 1995 году в Копенгагенской декларации.

Базовым звеном образования является общеобразовательная школа, без модернизации которой реальные изменения в системе невозможны. В «Концепции» определяются парадигма современного российского школьного образования: «ориентация образования не только на усвоение обучающимися определенной суммы знаний, но и на развитие его личности, его познавательных и созидательных способностей. Общеобразовательная школа должна формировать целостную систему универсальных знаний, умений, навыков, а также опыт самостоятельной деятельности и личной ответственности обучающихся, т.е. ключевые компетенции, определяющие современное качество содержания образования» (7). Эта тенденция полностью совпадает с основной идеей европейской системы образования: переход от «teaching» к «learning».

«Концепция» четко формулирует основные направления деятельности на этом пути: введение государственных образовательных стандартов общего образования, оптимизация учебной, психологической и физической нагрузки учащихся, дифференциация индивидуализация образования путем профилирования, усиление роли дисциплин, обеспечивающих социализацию учащихся - экономики, истории, права, русского, родного и иностранного языков (8). Но развитие практики невозможно без развития теории, поэтому ставится задача «возрождения практико-ориентированных школ и построение принципиально новых моделей прикладных исследований, способствующих развитию педагогической науки и распространению образовательных инноваций» (9). Причем большая роль здесь отводится «детальному анализу регионального опыта и специфики местных условий» (10).

С целью обобщения достигнутого и постановки задач дальнейшей реализации «Концепции» в конце 2005 года правительством РФ была утверждена «Федеральная целевая программа развития образования на 2006-2010 годы» (далее - Программа).

Программа конкретизирует задачи и этапы реализации основных направлений государственной политики в области образования до 2010 года, когда РФ должна будет вплотную подойти к решению проблемы интеграции системы российского образования в европейское и общемировое образовательное пространство. Поэтому Программа не только формулирует конкретные цели и задачи, но в ней также указаны пути реализации, критерии и сроки реализации задач, а также средства достижения целей. Как и в «Концепции», в Программе сформулирована главная цель модернизации системы образования, которая «состоит в обеспечении конкурентоспособности России на мировом уровне» (11). А для этого необходимо нейтрализовать негативные тенденции, которые до настоящего времени продолжают развиваться в российской системе образования: отставание российских школьников в освоении практически значимых научных представлений и навыков; разрыв в подготовке детей из различных социальных групп; отставание системы профессионального образования от потребностей рынка труда; неразвитость системы непрерывного профессионального образования, низкая инвестиционная привлекательность и низкая интеграция с наукой системы образования (12).

С целью устранения данных негативных тенденций и создания «условий для удовлетворения потребностей граждан, общества и рынка труда в качественном образовании» (13), в Программе определены основные направления ее реализации.

Основные направления совершенствования содержания и технологий образования в общеобразовательной школе в Программе определены следующим образом:

- оптимизация нагрузки учащихся общеобразовательных учреждений;
- внедрение новых государственных образовательных стандартов общего образования;
- внедрение новых образовательных технологий и принципов организации учебного процесса, обеспечивающих эффективную реализацию новых моделей непрерывного образования (14).

И, как результат всех преобразований, Россия должна стремиться к реализации системы мер по обеспечению участия в Болонском и Копенгагенском процессах «с целью повышения конкурентоспособности российского профессионального образования на международном рынке образовательных услуг и получения возможности участия российских студентов и выпускников образовательных учреждений в системе международного непрерывного образования» (15).

Но как уже говорилось выше, никакие серьезные преобразования в системе профессионального образования невозможно реализовать без глубоких реформ общеобразовательной школы. Поэтому в Программе заложены конкретные сроки, механизмы и критерии модернизации не только российской

системы образования в целом, но и общеобразовательной школы в частности. Реформа школы направлена на решение проблемы модернизации не только содержания образования. Процесс изменения структуры и содержания образования начался еще в 90-е годы XX века и продолжается в настоящее время. Последний этап связан с введением системы профильного обучения как средства дифференциации и индивидуализации обучения. Именно профильное обучение поможет решить многие проблемы не только общеобразовательной, но и профессиональной школы, а самое главное - проблему их взаимодействия, т.к. позволит «за счет изменений в структуре, содержании и организации образовательного процесса более полно учитывать интересы старшеклассников в соответствии с их профессиональными интересами и намерениями в отношении продолжения образования» (16).

В процессе реформирования большое внимание уделяется также внедрению «новых образовательных технологий и принципов организации учебного процесса» (17), способствующих реализации главных стратегических целей и задач развития системы образования.

Как уже отмечалось выше, главная цель существования любой системы образования - формирование духовного и физического облика будущего поколения общества. Поскольку Россия, учитывая международные тенденции, стремится интегрироваться в мировое образовательное пространство, перед ней стоят те же проблемы, что и в других государствах, помноженные на российский коэффициент. В связи с этим, перед российским образованием, в том числе и перед российской школой, стоят проблемы развития творческого потенциала личности, воспитания стремления к саморазвитию, самообразованию. Только такая творческая личность способна к самореализации, то есть, способна приносить пользу как обществу, так и себе. Проблема формирования такой личности - непростая задача. Здесь большую роль играет школа и учитель, квалифицированный педагог, который сам является саморазвивающейся личностью. Он должен не только соответствовать требованиям времени, но и быть способным формировать личность каждого отдельного ученика. К сожалению, в реальной жизни не всегда бывает так, хотя случайные люди в школе задерживаются очень редко. Необходимо совпадение в учебном процессе многих факторов, которые в целом дают решение поставленной задачи. Одним из важнейших факторов процесса обучения является деятельность учителя, направленная на реализацию задач обучения. Эта деятельность также складывается из многих составляющих, одной из которых являются методы обучения. Каждый заинтересованный в результатах обучения учитель стремится использовать наиболее эффективные методы. За последние 15 лет было создано немало новых методик, систем, технологий, но многие учителя вспомнили и сумели модернизировать уже имеющиеся.

Одной из таких модернизированных методик является появившаяся в последней трети XX века модульная система обучения, которая в последнее время часто называется модульной технологией. Определений термина «технология» за последнее время появилось множество, но главный её смысл, пожалуй, определен в документах ЮНЕСКО: это - «системный метод создания, применения и определения всего процесса преподавания и усвоения знаний с учетом технических и человеческих ресурсов и их взаимодействия, ставящий задачей оптимизацию форм образования» (18).

Модульная система обучения предмету представляет собой деление всего курса по предмету на блоки-модули, каждый из которых является завершённым по содержанию и по этапам работы. Содержание соответствует стандартам исторического образования.

Этапы работы в блоке:

1. Лекции (обобщающая, обзорная, проблемная)
2. Практические занятия.
3. Консультация.
4. Зачет.

Несмотря на небольшое количество этапов работы, данная система дает большую свободу для творчества учителя и возможность использовать различные формы и методы обучения. Кроме того, переход на данную технологию приучает учащихся работать в режиме высшей и профессиональной школы, и уже в 10 классе позволяет им преодолеть психологический барьер этого перехода, что облегчает адаптацию учащихся к студенческой жизни.

Технология модульного обучения способствует повышению мотивации обучения предмету, развитию мышления учащихся, а также навыков и умений работы с источниками информации, способствует развитию таких качеств личности как самостоятельность и ответственность, тем самым влияет на социализацию личности.

Данная методика развивает творческие способности не только учеников, но и учителя, дает ему возможность постоянно находиться в поиске, быть интересным для своих учеников, тем самым повышая интерес к предмету.

При выборе форм занятий учитель получает большую свободу, чем при работе в традиционной методике. Эта свобода означает свободу творчества, как для учителя, так и для учащихся. Творческая деятельность способствует социализации и самореализации личности.

Конечно, данная система обучения наиболее приемлема в старшей школе, где учащиеся более конкретно профессионально сориентированы. Большой эффект она может дать при работе в профильных классах, т.к. способствует углублению знаний, оптимизации процесса обучения и развитию личности не только за счет накопления знаний, но и за счет их практического применения.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что модульная система обучения, являясь инновационной технологией, способствует решению задач, сформулированных не только в российских документах по модернизации образования, но также направлена на реализацию парадигмы современной мировой образовательной системы – научить человека учиться.

1. <http://uf.kgsu.ru/lib/doc.php?path=KafedraSociologiSR/Pravacheloveka/Kopengagenskayadeklaraciyasocial`nomrazviti.htm&name=Копенгагенская декларация о социальном развитии>
2. Там же.
3. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года / Настольная книга учителя обществознания: Справочно-методическое пособие / Сост. Т.И. Тюляева. М., 2003. С. 154.
4. Там же. С. 155.
5. Там же. С. 156.
6. Там же. С. 159.
7. Там же. С. 164.
8. Там же. С. 164-165.
9. Там же. С. 175.
10. Там же. С. 181.
11. Федеральная целевая программа развития образования на 2006-2010 годы. М., 2006. С. 7.
12. Там же. С. 11.
13. Там же. С. 13.
14. Там же. С. 14-15.
15. Там же. С. 15.
16. Профильное обучение: Нормативные правовые документы. М., 2006. С. 11.
17. Федеральная целевая программа развития образования на 2006-2010 годы. М., 2006. С. 15.
18. Шкарлупина Г.Д. Преподавание истории и обществознания / Г.Д. Шкарлупина. Ростов н/ Д., 2005. С. 153.

Клименко И.М.
(Екатеринбург)

Влияние православной духовной проблематики будущего на российские концепции воспитания

Для российской педагогической ментальности была характерна устремленность на формирование социального типа личности, относящейся к будущему ответственно, с глубоким вниманием и сосредоточенностью, но вместе с тем, не живущей лишь ради будущего, не рассматривающей день настоящий только как прагматичную предпосылку дня завтрашнего. Высо-

кодуховная нравственно-воспитательная проблематика будущего была обозначена в отечественной культуре особенно рельефно православным христианством. Данная проблематика сконцентрировалась, прежде всего, на вопросах судьбы и смерти.

Для русской культурной традиции, при всем ее уважении к отрешенному служению Богу, характерно также и уважение к обычной мирской жизни, в которой содержится достаточный потенциал добра и справедливости. Такой подход зарождался еще на заре христианизации России. Не только затворничество, монашество, но и обычная повседневная жизнь достойна высокой нравственной оценки. Владимир Мономах в своем "Поучении" подчеркивает: "...Ни затворничеством, ни монашеством, ни голоданием, которые иные добродетельные претерпевают, но малым делом можно получить милость Божию" (1). Из данного совета Мономаха не следует, будто князь был противником монашеского образа жизни, как это утверждается в историко-педагогической литературе. Просто мирским детям и взрослым из гражданской и воинской элиты он предполагал мирской же образ богоугодной жизни. Трудно согласиться с некоторыми современными комментариями "Поучения" Мономаха, утверждающими, будто в нем просматриваются антицерковные мотивы.

Мономах, будучи светским верующим, деликатно не входит в специальную богословскую область затворничества как пути личного спасения, как проявления личной свободы воли, дарованной Богом. Но как истинный христианин он восторгается красотой природы. Было бы странно, если бы это было не так, ибо восхищением красотой сотворенного Богом мира наполнено все Священное Писание. К тому же, Мономах вовсе не ставит под сомнение перспективу потустороннего блаженства, потому что, во-первых, оно не каждому уготовлено, а во-вторых, и это очень важно, данная перспектива, по убеждению Мономаха, определяется земными поступками каждого человека. Не случайно Мономах неоднократно подчеркивает, что человек смертен, что "сегодня живы, а завтра в гробу", а потому человек постоянно должен соответствовать высоким нравственным требованиям веры.

Несмотря на единые исходные духовные тексты, культурное развитие русского народа предопределило и некоторые отличия от других европейских народов. Так, например, в отличие от католической культуры в России не укоренился дух мистицизма. Г.П. Федотов, в своих поисках историко-религиозных корней русского своеобразия святых, обратил внимание на древнее палестинское монашество, которое "было нашей школой спасения, той веткой восточного монашеского древа, от которого отделилась русская отрасль». Подвиги древних египетских и сирийских отцов более поражают героической аскезой, даром чудес и возвышенностью созерцаний. Палестинцы гораздо скромнее, менее примечательны внешне. Зато они обладают тем даром, в котором, по одному изречению Антония Великого, состоит

первая добродетель подвижника: рассудительностью, понимаемой как чувство меры, как духовный такт. Святые палестинцы не застали героических времен монашества. Они собирают древний опыт, но очищают его от крайностей. Их идеал, при всей его строгости, шире и доступнее. В нем нет ничего сверхчеловеческого, хотя именно из жития св. Саввы Русь взяла свою любимую характеристику святого: "Земной ангел и небесный человек". Мы имеем право говорить об очеловечении, о гуманизации аскетического идеала на Руси. «...Этот-то идеал для подражания поставила себе святая Русь, внося в него свой собственный талант, овеяв его мерную строгость своим благоуханием» (4).

В православном догматическом богословии утверждается, что "нам не дано знать в Священном Писании, как проходит частный суд по смерти человека... Веруем, что души умерших блаженствуют или мучаются по делам своим...». Православная церковь различает два разных состояния после частного суда: одно для праведников, другое - для грешников, иначе говоря, рай и ад. Отцы Церкви, на основании слова Божия, полагают, что мучения грешников до Страшного Суда имеют характер предначинательный. Эти мучения могут быть облегчаемы и даже могут быть сняты по молитвам Церкви.

И в самом деле, в течение столетий русские люди просили у Бога своим усопшим близким Царства Небесного. Свечи ставились в церкви во имя умерших и все с той же надеждой на Царство Небесное для них. Заказывались молебны с этой же целью. Была великая культура, одухотворенная сознанием надежды на избавление душ усопших от мучений в загробном мире. И это сознание одухотворяло живых, делало их нравственно лучше. В этом плане данная культура надежды существенно отличалась от предшествовавших языческих верований в загробную жизнь. Языческий образ смерти внушал, что в загробном царстве то же социальное неравенство, что и на земле. По повериям восточных славян, знатный человек на том свете оставался знатным, а бедный бедным. Значит, чтобы обеспечить себе в потустороннем мире по возможности лучшую долю, следует накопить богатства на земле. Эта социально-экономическая заданность посмертной судьбы человека, эта зависимость судьбы от знатности и накопленного, добытого в боях богатства делали почти незаметной морально-ценностную направленность смерти.

В язычестве униженные и оскорбленные почти не надеялись обрести лучшее будущее, а Христос обещал в Нагорной проповеди: "Блаженны нищие духом... плачущие - кроткие... алчущие и жаждущие правды... чистые сердцем... миротворцы... изгнанные за правду..." (Ев. от Матф. 5:3-10).

Православные воспитывались в духе почтения к родителям, к старикам. "Почитай отца и мать свою", - наставляла Библия. Народу из века в век внушали, что существует глубокое различие между будущим, которое предви-

дит или которым пытаются управлять с помощью своих особых способностей колдун, волхв, и будущим, прогнозируемым библейскими пророками и "святыми людьми". В первом случае образ будущего сомнителен, недостоверен, предсказан с помощью лишь человеческого разума или общения с "бесовскими" силами. Не случайно на Руси к колдунам не было особого уважения, их боялись, хотя нередко к ним обращались за помощью. Пророчества библейские своеобразны тем, что в основе их - любовь пророка к людям, к Богу, в награду, за что Бог и открывает ему завесу будущего. Пророчества блаженных, юродивых также считались наиболее правдивыми, ибо на этих людях видели печать Божию.

Будущее, как и правду-истину, прозревает лишь тот, кто имеет страх Божий: "Кто есть человек, боящийся Господа? Ему кажет Он путь, который избрать. Души его пребудет во благе. Тайна Господня - боящимся Его и завет Свой Он открывает им" [Пс.24:12-14].

Огромное нравственно-воспитательное значение имел образ грядущего Воскресения из мертвых. "Какая мне польза, если мертвые не воскресают? - вопрошал апостол Павел и отвечал. - Станем есть и пить, ибо завтра умрем! Не обманывайтесь. - Скажет кто-нибудь: как воскреснут мертвые? И в каком теле придут? Безрассудный! то, что ты сеешь, не оживет, если не умрет; и когда ты сеешь, то сеешь не тело будущее, а голое зерно, пшеничное или другое какое; но Бог дает ему тело... Так и при воскресении мертвых: сеется в тлении, восстает в нетлении; сеется в немощи, восстает в силе; сеется тело душевное, восстает тело духовное». Христианско-православный образ будущего, радость от того, что "не без надежды уже пребываем", являлись плодотворной мировоззренческо-психологической почвой для веры в постоянно существующую для человека возможность обновления, исправления и самосовершенствования. Этот образ будущего как грядущего неизбежного личного ответа за помыслы и деяния на земле, причем частично ответа еще при жизни человека, требовал от последнего "ходить прямым путем", т.е. быть праведником. Здесь в центре именно правда, не одинокая отвлеченная рационалистическая истина, а нравственная истина в теснейшем единстве с богоугодными поступками. В.В. Зеньковский обратил внимание на этот момент слитности в слове "правда" двух тенденций русской философии - теоретичности и практичности. Он цитирует Н.К. Михайловского: "Всякий раз, когда мне приходит в голову слово "правда", я не могу не восхищаться его поразительной внутренней красотой... Кажется, только по-русски истина и справедливость называются одним и тем же словом и как бы сливаются в одно великое целое...". А от себя В.В. Зеньковский добавляет, обобщая: "В неразрывности теории к практики, отвлеченной мысли и жизни, иначе говоря, в идеале "целостности" заключается, действительно, одно из главных вдохновений русской философской мысли. Русские философы, за редким исклю-

чением, ищут именно целостности, синтетического единства всех сторон реальности и всех движений человеческого духа" (3).

Стремление к духовной чистоте в единстве с мирской жизнью проникает из православия в первые социальные утопии. Утопии, даже консервативные, такие, как "Путешествие в землю Офирскую" князя М.М. Щербатова, призывали к существенному изменению общественного устройства на принципах истины и справедливости, нестяжательства и труда. Если православная эсхатология акцентировала в основном смиренное ожидание будущего и личное самосовершенствование, то социальные утопии, особенно декабристского и революционно-демократического толка, звали уже к широким практическим действиям по изменению общественных порядков с целью достижения "светлого будущего". Последнее, как правило, "снилось" авторам и героям их произведений.

Даже негативные, пессимистические антиутопии воспитывали преимущественно определенный слой оппозиционной интеллигенции. Она их создавала, она же на них и воспитывалась, привлекая на свою сторону ту часть населения, которая все более разочаровывалась в религиозной трактовке проблемы индивидуального и социального будущего. Естественно, что разочаровывался прежде всего бывший крестьянин, нередко неудачник, ставший наемным городским пролетарием, жителем трущоб, который в самом деле думал, что ему нечего терять, кроме своих цепей.

Несмотря на расхождения правых и левых социал-демократов во взглядах на пути и способы действий, их объединяла убежденность в правоте Н.Г. Чернышевского, призывавшего в романе "Что делать?" любить будущее, стремиться к нему, работать для него, переносить из него в настоящее, сколько можно перенести. Этому же следовали, в сущности, и социал-демократы, включая большевиков, которые, формируя мессианскую идею строительства Нового мира, подчиняли будущему не только интересы сегодняшнего дня, но и право человека на самостоятельное определение своей судьбы. Отрицание божественного источника бытия, подчинение человека не нравственным (внутренним), а социальным (внешним) требованиям, конечность бытия, заключающаяся в отсутствии надежд на загробную жизнь, - главные отличия коммунистических утопий от православных воззрений на судьбу и на будущее.

В педагогических воззрениях "дооктябрьских" большевиков четко просматривается определенная умеренность футурологического сознания. "Призрак" коммунизма казался все же достаточно далеким и оставался "призраком". Большое внимание большевики уделяли общедемократическим реформам общества и школы. Работая на коммунистическое будущее, они прилагали немалые усилия для прогрессивных изменений внутри старого общества. Вовлекая молодежь в революционное движение, поддерживая протест учащихся против затхлого школьного режима, направляя академиче-

ское движение в русло политической борьбы, выполняя программные требования по народному образованию, принятые вторым съездом РСДРП, большевики еще были далеки от того, чтобы превратить образ будущего в репрессивное идеологическое средство. В учении К. Маркса и Ф. Энгельса о коммунизме, как высшей цели общественного развития человечества, нет идеи, призывающей стремиться к этой цели любой ценой. Эта "любая цена" особенно проявляется после взятия власти большевиками.

Антропоцентрическая концепция социал-демократии уверяет, что человек не нуждается в сверхъестественной помощи, ибо имеет в своей природе все. Вообще нет ничего выше человека, притом не в идеальном его первообразе, а именно в его теперешнем состоянии. Правда, ему многого, бесконечно многого надо достигнуть еще на историческом пути, но он это сделает и сделает своими силами, без всякой помощи. Он не нуждается в божественной благодати или чуде и даже не хочет его, ибо он сам по себе есть Бог, хотя и еще только становящийся. Поэтому все упования человека, все его внимание переносится здесь на те достижения, которые совершены и могут еще совершиться в поступательном движении или так называемом прогрессе. Прогресс и есть настоящее божество для «религии антропоцентризма», в том числе, и в когнитивных, и во фрейдистских, и в экзистенциальных, и в бихевиористических ипостасях антропоцентризма. В прогрессе разрешены будут все противоречия жизни и устранена всякая ее дисгармония. В числе других частных выводов антропоцентрического мировоззрения одним из важнейших практических его приложений является и социализм (2). Но ни одна из антропоцентрических теорий, кроме марксизма, подвергая сомнению мир Бога, не противопоставляла себя ему. Только последний фактически запрещал своим апологетам веру в божественное. Воинствующий материализм, победивший на территории России, превратил, со временем, абсолютное большинство ее населения в неверующих, в отличие от населения всех других стран. Пока нет научного доказательства тому, что это сослужило России добрую службу.

В результате анализа российской дореволюционной педагогической мысли мы видим, что ей присуща парадигма воспитания человека в духе "умеренного" отношения к будущему, рассматривавшемуся как ценность, равнозначная ценности жизни "здесь" и "теперь". Вместе с тем будущее трактовалось в качестве своеобразного воспитания, которое, являясь на самом деле целью, планом жизни или событием - расплатой, наградой, возмездием за грехи, жестко предписывал человеку "ходить прямыми путями", следовать правде-истине.

Анализ отечественной педагогической мысли показал, что она не ориентировала среднего человека на постоянное и напряженное ожидание "конца света" или "волшебного чуда". Также не формировалось у россиянина и пустой мечтательности. Отечественная педагогическая мысль, вооруженная

православной духовностью, очевидно и настойчиво противостоит особой эсхатологичности русского менталитета, пытается преодолеть безволие и необязательность. И если это не удалось, то не из-за слабости православной идеи, а из-за особого противостояния ей, которое имеет под собой как объективные, так и субъективные основания и требует особого рассмотрения.

Цит. по: Бабишин С.Д., Митюрлов Б.Н. Педагогическая мысль периода зарождения и развития феодализма // Антология педагогической мысли Древней Руси и Русского государства XIV - XVII вв. М., 1985. С. 165.

2. Бердяев Н.А. Христианство и история // Смысл истории. М, 1990. С. 34-36.

3. Зеньковский В.В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии. М., 1993. С. 17.

4. Федотов Г.П. Святые древней Руси. М. 1990. С. 302.

**Кузнецов В.М.
(Челябинск)**

Опыт разработки мультимедийных презентаций для лекционных занятий по курсу «Традиционная культура русского народа в XVIII-XX вв.» для студентов-гуманитариев»

Курс «Традиционная культура русского народа в XVIII-XX вв.» предназначен для студентов, обучающихся по специальностям «История» и «Искусствоведение». Возможно также преподавание данного курса в качестве спецдисциплины для студентов-филологов (специализация «Фольклористика») с учетом образовательных потребностей будущих гуманитариев. Цель учебной дисциплины - углубленное знакомство студентов с общественным и семейным бытом, духовной культурой русского народа XVIII-XX вв. В преподавании актуализируются тематические связи с курсами истории первобытного общества, этнологии, истории России и Урала, краеведения. Принцип построения курса - комплексное рассмотрение явлений материальной и духовной культуры, этнографической «реальности» и фольклорного «отражения».

Главная методическая проблема - поиск оптимального сочетания в содержании курса теоретических положений и конкретно-исторического материала. Поэтому практика преподавания курса настоятельно требует привлечения графических и аудиовизуальных средств обучения для наглядной презентации содержания лекционных занятий. Мультимедийные презентации используются для исторической реконструкции внешнего облика и атрибутов представителей субэтнических групп и разнообразных социальных ти-

пов русского народа: горожан и жителей горнозаводских поселков, крестьян-старожилов и переселенцев, казаков, сельских старост и царских чиновников, ремесленников, странников, знахарей и колдунов. Режим анимации позволяет наглядно и даже в движении охарактеризовать трудовые процессы (например, строительство дома), семейные и календарные обряды, традиционные представления о мифологических персонажах (домовом, лешем, водяном, чёрте).

Помимо текстовых слайдов, для подготовки презентации привлекаются разнообразные изображения музейных экспонатов, лубочные картины, классические произведения русской живописи, рисунки современных художников, материалы архивной и полевой фотографии. Характеристика социальной стратификации и топографии сопровождается использованием карт и планов, структурных и круговых схем. Количественные характеристики презентации - до 80-100 слайдов за одно лекционное занятие, темп показа - 1-2 слайда в минуту. Таким образом, использование мультимедийных средств обучения позволяет повысить эффективность использования аудиторного времени, интенсифицировать процесс преподавания.

Лис Н.А.
(Нижний Тагил)

Использование художественной литературы при изучении истории России XX века

Одним из эффективных средств в изучении истории традиционно считается художественная литература. В условиях модернизации исторического образования особенно актуальным становится включение новых пластов художественной литературы от традиционно «высокой» («строгой») до так называемой низовой и демонстративно нетрадиционной литературы в содержание учебных занятий по истории России XX века как в старших классах общеобразовательной школы, так и на исторических факультетах педвузов.

Известно, что художественный образ, отличаясь конкретностью, живостью, меткостью, убедительностью, доказательностью значительно облегчает восприятие исторического прошлого, позволяет воздействовать на личность обучаемого всесторонне: на его ум, чувства, волю, поведение. В художественной литературе заложен неисчерпаемый клад ярких фактов, раскрывающих внутреннюю сторону исторических событий, внутреннюю жизнь людей прошлого, обстановку, быт, многоликий колорит эпохи. С дет-

ства до преклонных лет человек живёт как бы в зоне взаимодействия двух миров – повседневной жизни и художественной литературы. В литературных образах обнаруживается повседневное, привычное, пережитое, а в реальную жизнь привносятся идеальные герои, возвышенные чувства. В подростковом возрасте все сложности и перипетии окружающего мира воспринимаются, как правило, сквозь призму литературных героев.

Художественная литература всегда была сильным средством познания мира. Писатель, поэт познаёт действительность на языке искусства. Действительность осмысливается художником всегда в непосредственной связи с человеком. В художественном образе всегда «присутствует» человек, причём вполне конкретный, со своими индивидуальными проявлениями и неповторимыми качествами личности. Художественное познание подчинено, прежде всего, самопознанию человека и человечества. Любые факты, явления жизни в художественном произведении предстают как обстоятельства общественной или личной жизни человека. Через осмысление его индивидуально-типической сущности автор литературного произведения приближает читателя к собственным мыслям, чувствам, переживаниям, ведёт незримый диалог с современниками и будущими поколениями людей.

Решающую роль в создании художественного образа (личности, события, явления) играют вымысел, фантазия. Поэтому без игры воображения, без участия фантазии невозможен контакт читателя с литературными произведениями. В результате такого контакта у читателя складывается собственное видение, образ на основе собственных представлений о прекрасном и должном.

Литературное произведение одновременно отражает жизнь такой, какая она есть на самом деле и такой, какой она предстаёт в наших мыслях, чувствах, нашем воображении. Поэтому литературное произведение помогает познать человека в максимальном многообразии его связей с окружающим миром и с учётом воздействующих на него сил, которыми обусловлено его сознание и поведение. При этом и сам человек и все обстоятельства его существования воплощаются в литературном произведении в конкретно-образной и как будто непосредственно созерцаемой читателем картине, что особенно важно при познании истории, весьма трудно поддающейся реконструкции в рамках исторической науки. Особенно это касается истории XX века, когда множество документов остаётся по-прежнему недоступно исследователям. Отражаясь сквозь призму авторов литературных произведений - современников исторических событий XX века, история России XX века, переписываемая сегодня заново, может стать основой для формирования у молодых людей собственных представлений о противоречивом, неоднозначном и сложном историческом периоде российской истории. Яркие художественные образы могут стать ступенью к познанию сущности исторических явлений, анализу и обобщению изучаемых фактов прошлого.

Художественные произведения, созданные авторами в более позднее время помогут учителю истории в своеобразной реконструкции истории России XX века и станут доступным средством для анализа результатов недавнего исторического прошлого в конкретных образах, выразительных характеристиках, в той драме, которая развернулась на огромном российском пространстве в прошлом веке. Информация из художественных произведений складывается в собственную индивидуальную картину мира, в которой есть и обыденные представления, и научные, и религиозные, и философские, и фундаментальные научные идеи. Таким образом, происходит освоение языка культуры, способов познания мира, развивается способность ориентироваться в культурном пространстве. С учётом возраста обучаемых, их социального опыта посредством постижения опыта литературных образов осуществляется присвоение норм, способов и средств социального взаимодействия. Художественные произведения, отражая опыт эмоционально-ценностного отношения к миру своих героев в конкретной исторической обстановке, создают ситуации выбора для обучающихся системы ценностей. При этом определяется, что относится к ценностной сфере, какие функции выполняют в человеческой жизни ценности и ценностные ориентации, как формируются ценностные ориентации, как формируются личностные ценности, как социальные ценности связаны с реалиями жизни определённой исторической эпохи.

Художественные тексты при изучении истории могут, на наш взгляд, стать средством преодоления технократической парадигмы исторического образования, способствовать очеловечению истории и возникновению внутренних мотивов и заинтересованности учащихся и студентов в постоянной реализации своего творческого потенциала.

Актуализация такого средства в изучении истории России XX века как художественная литература вызвана и целым рядом педагогических проблем, выявленных по результатам наблюдений за практикой преподавания истории в школе и вступительных экзаменов по истории в педвузе за последние три года. Проведённое исследование позволяет констатировать, что у выпускников школы по-прежнему есть проблемы при обобщении исторической информации, при обосновании своей точки зрения с привлечением доказательств из текста (учебного, литературного, документа и др.) или из своего или чужого жизненного опыта. Негативная тенденция снижения интереса учащихся ко всем учебным предметам, в том числе и к истории, от 5 класса к 11 прослеживается в среднем на 10-15 %. Учебники по истории России XX в. становятся всё больше по объёму, перегружают память учеников, но не обеспечивают развитие и свободный перенос знаний в ситуациях, отличных от учебных. Содержание истории России XX в. оторвано от реалий современной жизни (за исключением истории России 90-х гг.). В практике работы учителей истории, за небольшим исключением, отсутствует

целенаправленная работа по формированию навыков работы с различными источниками информации. Поступив в вуз, выпускник продолжает испытывать затруднения при взаимодействии с педагогами высшей школы на практических и семинарских занятиях. Отсюда и возникает острая потребность в обновлении арсенала используемых средств обучения для интенсификации и повышения качества общего среднего и высшего профессионального исторического образования, среди которых особое место принадлежит художественной литературе. Обращение к возможностям художественной литературы помогает повышать и педагогическое мастерство. В художественных текстах педагог находит и яркие факты, и точные характеристики, глубокие обобщения, многочисленные детали быта, внутренний мир, внешний облик людей.

Процесс отбора художественных произведений с целью использования их как средства развития исторического сознания школьников выпускного класса – достаточно непростой. Это связано с большим количеством художественных произведений, в которых нашла отражение история России XX века. В ходе исследования был проведён отбор художественных текстов для учебных занятий по истории России XX в., исходя из целей, задач и содержания процесса обучения истории на современном этапе.

Для рассмотрения разных исторических явлений XX века в истории России (тоталитаризм, сталинизм, политические репрессии, «оттепель» и др.) целесообразно использование текстов, в которых исторические явления отображены в конкретных лицах (А. Бек, В. Гроссман, А. Рыбаков и др.) Для конкретизации исторических событий XX в. можно использовать тексты, в которых представлены картинные описания исторической обстановки, в которой разворачивались эти события (Ф. Абрамов, С. Баруздин, В. Астафьев, Ч. Айтматов, А. Солженицын, В. Некрасов и др.).

Художественные тексты могут стать материалом для выводов и обобщений учащихся и студентов об особенностях психологического склада советских людей, мотивах политических решений государственных деятелей СССР, последствиях военного противостояния и др. (А. Твардовский, Е. Майоров, О. Мандельштам, И. Бунин, А. Солженицын, М. Волошин). Для выработки собственной позиции на историю нашей страны в прошлом веке учащимся и студентам вуза можно предложить в рамках самостоятельной работы рассмотреть связь литературного произведения с конкретной исторической обстановкой, в которой оно было создано, познакомиться с дополнительной информацией о влиянии того или иного художественного произведения на общественную жизнь в стране.

Опыт использования художественных текстов при обучении истории показал повышение интереса учащихся старших классов к событиям прошлого столетия, историческим персонажам недавней российской истории, к современным проблемам российской действительности.

Лыжина О.А.
(Екатеринбург)

**Система подготовки специалистов
к преподаванию истории на профильном уровне**

Установление принципа приоритета образования в государственной политике России определило начало модернизации образования, под которой понимается комплексное, всестороннее обновление всех звеньев образовательной системы и всех сфер образовательной деятельности в соответствии с требованиями современной жизни, при сохранении и умножении лучших традиций отечественного образования (1). Новые социальные требования были предъявлены, в первую очередь, школе, которая «должна стать важнейшим фактором гуманизации общественно-экономических отношений, формирования новых жизненных установок личности» (2). Установка - механизм регуляции деятельности, обеспечивающий устойчивый и целенаправленный характер ее протекания. Регулировать свою деятельность в соответствии с будущими планами (обучение и работа по интересующей специальности) могут ученики старших классов общеобразовательной школы (3). Самосознание в этом возрасте приобретает качественно-специфический характер, определяемый необходимостью оценить особенности своей личности, с учетом конкретных жизненных устремлений (4). Именно поэтому на старшей ступени общеобразовательной школы предусматривается профильное обучение как система специализированной подготовки, ориентированная на индивидуализацию обучения и социализацию обучающихся, ...отработки гибкой системы профилей и кооперации старшей ступени школы с учреждениями начального, среднего и высшего профессионального образования» (5). «С целью обеспечения профильной школы высококвалифицированными кадрами важным предоставляется организовать на базе педагогических вузов профессиональную подготовку специалистов (учителей, педагогов)» (6).

В квалификационной характеристике выпускника высшего педагогического учебного заведения по специальности 032600 «История» указано, что «выпускник, получивший квалификацию учителя истории, должен быть готовым...обеспечивать уровень подготовки обучающихся, соответствующий требованиям государственного образовательного стандарта» (7). Поэтому на современном этапе важно обеспечить будущему специалисту такую подготовку, которая бы отвечала требованиям современного общества. В этой связи необходима интеграция проблем профильного обучения в процесс всей вузовской подготовки по специальности «история». Такой вариант может быть представлен следующими элементами:

1. *Интеграция основных проблем профильного обучения истории в программу базовой дисциплины специальности 032600 История - «Теория и методика обучения истории».* Возможность такой интеграции обоснована одним из положений обязательного минимума содержания указанной дисциплины в государственном стандарте 2005 года: «особенности методики преподавания на старшей ступени: базовый и профильный уровни» (8).

Основные вопросы профильного обучения истории	Разделы и темы программы дисциплины (2003 г.)	Темы программы дисциплины после интеграции
<ul style="list-style-type: none"> - Профильное обучение истории: исторический аспект изучения (отечественный и зарубежный опыт); - Нормативно-правовая база профильного исторического образования; - Современные проблемы и тенденции развития профильного обучения истории (в России и зарубежных странах); - Предпрофильная подготовка учащихся в современной школе; - Особенности преподавания истории на старшей ступени обучения: базовый и профильный уровни; - Элективные курсы по истории: понятие, особенности построения и мето- 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Раздел 1.</i> История становления и развития методики обучения истории (с момента становления до современности), тема 1-2. - <i>Раздел 2. Тема 4.</i> Государственный образовательный стандарт исторического образования; <i>Тема 7.</i> Программы по основному и модульным курсам. - <i>Все темы раздела 2.</i> Актуальные проблемы развития школьного исторического образования и методики обучения истории на современном этапе. - <i>Тема 5.</i> Содержание и структура школьного исторического образования. Соответствующей темы нет Соответствующей темы нет - <i>Тема 19.</i> Современные технологии обучения 	<ul style="list-style-type: none"> История становления и развития методики обучения истории (с момента становления до современности). - Нормативно-правовая база современного школьного исторического образования. - Современные проблемы и тенденции развития современного школьного исторического образования в России и зарубежных странах. Содержание и структура школьного исторического образования - Особенности преподавания истории на старшей ступени обучения: базовый и профильный уровни. Современные технологии обучения истории.

дика преподавания; - Использование современных технологий в процессе обучения истории в отечественной и зарубежной старшей школе; - УМК профильного обучения истории; - Диагностика результатов обучения учащихся в старшей школе на базовом и профильном уровнях.	истории. - <i>Тема 8.</i> Учебники и учебно-методические комплексы по истории. - <i>Тема 20.</i> Диагностика результатов обучения, качества подготовки учащихся на уроках истории.	- Учебно-методические комплексы (УМК) по истории. - Диагностика результатов обучения истории в общеобразовательной школе.
---	--	--

В результате данной интеграции содержание основной дисциплины станет полным, целостным и насыщенным, а студенты, в свою очередь, получат базовые знания с учетом современных требований.

2. *Применение в процессе преподавания вузовской дисциплины «Теория и методика обучения истории» современных технологий обучения истории.* Технология обучения - это система деятельности педагога и учащихся, основанная на определенной идее, принципах организации и взаимосвязи целей, содержания и методов образования. Актуальными технологиями обучения истории на современном этапе являются: модульная технология обучения, технология проектной деятельности учащихся, технология проблемного обучения, технология коммуникативного диалога или дискуссионной деятельности учащихся, игровые технологии, компьютерные технологии, обучение истории с помощью опорных конспектов (ОК), иконические модели или пиктограммы в обучении истории, технология исследовательской деятельности учащихся. Суть применения этих технологий в процессе подготовки специалиста заключается в возможности студентов не только услышать о данных технологиях, но и самим испытать результаты воздействия этих методик обучения, для того, чтобы выявить положительные и отрицательные стороны этого воздействия и учесть эти моменты в практике дальнейшей деятельности. Поэтому в процессе преподавания базовой дисциплины необходимо максимально использовать эти технологии обучения. Так *модульную технологию* можно реализовать путем вычленения в содержании и процессе преподавания дисциплины определенных модулей (блоков):

- модуль вводного повторения (ориентации, актуализации), суть которого в выявлении уровня подготовленности обучающихся через беседы, тестирование, задания и упражнения на изучение остаточных знаний, умений;

- модуль изучения нового материала, который чаще всего проводится в форме лекции;

- модули практики, предназначенные для развития умений и навыков, могут быть представлены практическими и лабораторными занятиями;

- модуль обобщения изученных знаний, т.е. обобщающее повторение, которое необходимо для установления общих связей в изучаемом материале и которое позволяет обучаемым увидеть всю тему целиком. Основными формами организации этого модуля могут выступать семинары, коллоквиумы, консультации и др.;

- модуль контроля заключаются в выявлении уровня усвоения полученных знаний обучающимися. Данный блок может быть представлен зачетом, экзаменом, проверочной работой;

- модуль коррекции следует за модулем контроля и предназначен для анализа обучающегося своей деятельности на протяжении всего модуля или результатов предыдущего модуля. Коррекционная работа может выполняться как самим обучающимся, так и в ходе консультации с преподавателем.

Следует отметить, что модульная технология лежит в основе обучения в высшем учебном заведении (9). Труднее ее реализовать в школьной практике (10). Поэтому в процессе преподавания дисциплины необходимо объяснять и показывать студенту, желательнее в сравнении (вуз - школа), особенности реализации данной технологии в школе.

Модуль изучения нового материала и модуль контроля дисциплины «Теория и методика обучения истории» можно реализовывать посредством компьютерных технологий. В частности, лекционные занятия можно выстраивать в технологии мультимедиа. Это сумма технологий, позволяющих при помощи компьютера вводить, обрабатывать, хранить, передавать и выводить такие типы данных, как текст, графика, анимация, оцифрованные неподвижные отображения, видео, звук, речь. Проверочные работы, зачеты можно проводить в форме компьютерного тестирования, что разнообразит деятельность и преподавателя, и студента. Практические занятия можно проводить с использованием элементов проектной технологии, суть которой заключается в выполнении обучающимися (индивидуально или в группе) творческой работы (проекта). Лабораторные занятия могут проводиться с опорой на технологию исследовательской деятельности, которая студентам уже знакома по другим дисциплинам специальности, в частности, предметной подготовки. Семинарские занятия могут включать в себя элементы нескольких технологий: проблемного обучения, коммуникативного диалога.

Следует отметить, что модульное обучение может быть выстроено в контексте конкретной темы дисциплины или всего ее содержания.

3. *Углубление изучения некоторых аспектов профильности обучения истории через спецкурсы (обязательные и по выбору).* Содержание материала базовой дисциплины специальности «Теория и методика обучения

истории» раскрывает только ключевые вопросы профильного обучения истории, а отдельные, частные моменты могут остаться в стороне. Например:

- ЕГЭ в условиях профильного обучения;
- Психолого-педагогические основы выбора гуманитарного профиля обучения;
- Применение технологии мультимедиа в процессе обучения истории;
- Применение интерактивных технологий обучения в общеобразовательной школе;
- Аудиовизуальные технологии обучения истории;
- Портфолио достижений учащегося по истории;
- Отбор исторического материала в процессе обучения истории на профильном уровне;
- Особенности обучения учащихся в профильном классе;
- Работа с историческим документом в процессе обучения истории;
- Применение блочно-модульной и проектной технологии в процессе обучения истории на старшей ступени обучения и др.

Данные проблемные вопросы можно проработать и предложить студентам в качестве спецкурсов обязательных или по выбору.

4. *Включение аспектов рассмотрения профильности обучения истории в процесс прохождения педагогической практики студентами 3-5 курсов исторического факультета.* Главная задача педагогической практики заключается в применении полученных знаний на практике, т.е. выработке умений у будущего специалиста. Поэтому студентам необходимо применить полученные знания по вопросам профильного обучения истории. Это можно реализовать через систему заданий:

- *Охарактеризовать особенности реализации профильного обучения истории в школе (3 курс).* Данное задание позволит учащимся выстроить общую структуру профильного обучения в школе и выявить особенности реализации по предмету истории;

- *Выявить отличительные особенности обучения истории на базовом и профильном уровне (4-5 курс).* Для выполнения задания студентам будет необходимо в процессе педагогической практики познакомиться с особенностями обучения на старшей ступени и обобщить, используя метод наблюдения за процессом обучения в старших классах и метод беседы с учащимися и учителями - предметниками, особенности обучения предмета на базовом и профильном уровне. Далее, используя те же методы, выявить особенности преподавания и изучения истории в старших классах на базовом и профильном уровне;

- *Описать личный опыт преподавания истории на старшей ступени обучения (5 курс).* Данное задание позволит студенту опереться на опыт выполнения предыдущих заданий практики: выявить особенности реализации профильного обучения в школе вообще и профильного обучения истории, в

частности; определить особенности обучения на старшей ступени обучения в данной школе и специфику преподавания истории для старшеклассников. Предложить планирование преподавания занятий по истории в отведенный практикой период, охарактеризовать проблемы и трудности, возникшие в ходе преподавания и представить конспект занятия для профильного класса.

Все задания практики являются посильными для выполнения и хорошо могут сочетаться с другими типами заданий.

Предложенная система подготовки студентов по специальности учитель истории, позволяет говорить о комплексе мероприятий, связанных одной целью - подготовки специалиста, отвечающего требованиям современного общества.

-
1. Вяземский Е.Е. Школьное историческое образование в современной России: вопросы модернизации. М., 2005. С. 30.
 2. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года. Приложение к приказу Минобрнауки России от 11.02.2002, № 393. С. 2.
 3. Педагогический энциклопедический словарь / Гл. ред. Б.М. Бим-Бад. М., 2003. С. 298.
 4. Особенности обучения и психического развития школьников 13-17 лет / Под ред. И.В. Дубровиной, Б.С. Круглова. М., 1988. С. 69-70.
 5. Концепция профильного обучения на старшей ступени общего образования / Нормативно-правовая база профильного обучения. Сборник документов и материалов. М., 2005. С.15.
 6. Подготовка, повышение квалификации и переподготовка педагогических кадров для профильной школы. // Нормативно-правовая база профильного обучения. Сборник документов и материалов. М., 2005. С. 30.
 7. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. специальность 03.26.00 - история; квалификация: учитель истории. М., 2005 г. С. 2.
 8. . Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. специальность 03.26.00 - история; квалификация: учитель истории. М., 2005 г. С. 10.
 9. См.: Настольная книга преподавателя / Авт.-сост. И.Н. Кузнецов. Мн., 2005. С. 168-171.
 10. См.: Третьяков П.И., Сенновский И.Б. Технология модульного обучения в школе: Практико-ориентированная монография. М., 2001.

**Мамина О.Н.
(Нижний Тагил)**

Проблемы интеграции курсов истории и обществознания

Традиционно в средней школе курсы истории и обществознания ведут одни и те же учителя. Тем не менее, на вступительных экзаменах в вузы повсеместно наблюдается, казалось бы, парадоксальная ситуация: абитуриенты, как правило, излагая вопрос экзаменационного билета по обществознанию, не могут использовать знания, полученные на уроках истории, и, рассказывая о каких-либо событиях отечественной и всеобщей истории, не способны делать философские, социологические, политологические, социально-психологические, культурологические заключения, выводы.

Кафедра социально-гуманитарного образования ИРРО Свердловской области провела ряд исследований с целью: выяснить некоторые причины слабой интеграции курсов истории и обществознания.

Первая причина может быть названа *кризисом идентичности*. Всем известно, что основная масса учителей - люди пожилого возраста, имеющие значительный педагогический стаж. Большинство педагогов долгие годы преподавало историю и обществознание по накатанной схеме. Давным-давно было отработано содержание каждого урока, каждого вопроса учащимся, в конвертах годами хранились неизменные задания, схемы, таблицы. Однако в последние годы произошли разительные перемены во всех сферах жизни общества, которые трудно или невозможно оценивать в духе прежде нормативной концепции марксизма-ленинизма. В результате, содержание уроков по обществознанию перестало соответствовать тому, что происходит в реальной жизни.

Наблюдается также чудовищный разрыв между традиционным набором исторических фактов, излагаемых из года в год учителем, и их современным осмыслением. Ряд учителей, а их довольно много, в подобной ситуации просто-напросто игнорируют актуальные теоретические, обществоведческие аспекты, и на уроках истории, ссылаясь на нехватку времени, рассматривают только череду событий. Иными словами, преподают сугубо «фактологию». Немало опытных педагогов, продолжая «цепляться» за давно привычные разработки уроков, отвергают чуть ли не всю современную информацию, иные трактовки и смысловые сдвиги, появившиеся в исторической науке и обществознании в последние годы. В результате, уроки не носят проблемный, мировоззренческий характер.

На уроках же обществознания те же учителя, рассматривая, например, такие вопросы, как «Многовариантность общественного развития. Эволюция и революция как форма социального изменения. Понятие общественного прогресса», «Роль государства в экономике», «Государственная политика в

области международной торговли», «Социальная стратификация», «Межнациональные отношения, этносоциальные конфликты, пути их решения», «Политический процесс», «Виды и формы государства», «Формирование правовых систем» и другие в недостаточной мере ссылаются на информацию, усвоенную учащимися на уроках истории. Уроки по перечисленным темам во многих случаях носят абстрактный характер, сводятся к усвоению типологий и формальных схем, исторические примеры и факты отсутствуют. Другая крайность - излишне критичная интерпретация учителем «исторического материала» и современных событий. В результате, у подростков не формируется навык мировоззренческого осмысления исторического процесса и современных событий. Данное обстоятельство наглядно продемонстрировали «рассуждения о современной политике» участников олимпиады по обществознанию, которая была проведена во всех округах Свердловской области осенью 2005 года (1).

Еще одна причина недостаточной интеграции курсов истории и обществознания - недооценка роли и значения современных источников информации, в то время как в средствах массовой информации высказывается масса оригинальных, интересных, поучительных суждений по различным поводам. Учащиеся следует обучать ориентироваться в информационном потоке и формировать собственную мировоззренческую позицию.

Интеграции курсов истории и обществознания могут способствовать обобщающие уроки после изучения определенных тем. На таких уроках могут быть развернуты мировоззренческие дискуссии, диспуты, дебаты, но можно данное время отвести письменной работе - эссе на определенную тему, требующую от учащихся и исторических и обществоведческих знаний и умений. Эссе - одна из сложнейших для учащихся форм работы. Наибольшие трудности у подростков возникают именно в тех случаях, когда требуется обществоведческое осмысление исторических фактов и процессов.

Предлагаем учителям истории и обществознания Свердловской области принять участие в составлении интегрированной рабочей программы, представляющей собой синтез курсов истории, обществознания и мировой художественной культуры, поделиться опытом разработки интегрированных элективных курсов и спецкурсов.

1. См. работы участников олимпиады по обществознанию окружного тура 2005 - 2006 уч. г. на кафедре социально-гуманитарного образования ИРРО Свердловской области.

**Мищенко О.П.
(Нижний Тагил)**

**Начальное историческое образование:
от исторических представлений к образу истории**

Реализация личностно-ориентированного начального исторического образования возможна при выполнении ряда условий, которые связаны с изменением профессиональных установок самого учителя. Прежде всего, история должна осознаваться им как средство социализации личности учащегося. Необходим отход от преподавания истории как педагогически адаптированной научной дисциплины, отказ от традиционных когнитивных установок. Особое значение в данном контексте приобретает проблема формирования исторического сознания.

На наш взгляд, методологической основой его формирования в методической системе начального исторического образования должно выступать осознание учителем новых подходов к пониманию соотношения эмпирического и теоретического аспектов в историческом познании, выделение его аспектов, характеризующих взаимодействие учащихся с историческим опытом. Педагогическим средством формирования исторического сознания младших школьников и основой осуществления личностно-ориентированного исторического образования может, на наш взгляд, выступать образ истории.

На сегодняшний день в методике преподавания истории идея образности как синтеза эмпирического и теоретического исторического познания не получила широкого распространения. В 1940-е - 1960-е гг. сложилась и продолжает существовать до настоящего времени традиция обособления чувственного и теоретического исторического познания. В рамках данной традиции, на наш взгляд, выделяются два направления.

В контексте первого направления эмпирическое знание традиционно соотносится с сущностью, структурой и классификацией представлений, принятых в психологии, и, соответственно, отделения их от понятий - теоретического знания. Основой исследования здесь является проблема формирования исторических представлений, основанных на конкретных зрительных (наглядных) образах.

В методике обучения истории исторические представления рассматриваются как когнитивные схемы различной степени обобщенности, к формированию которых предъявляются требования однозначности, типичности. Вариативна лишь степень детализации при изложении, ведущей формой которого признается вербальная. В литературе выделяются три основных позиции, характеризующие сущность исторических представлений и определяющих их роль в процессе изучения истории младшими школьниками.

Первая позиция, представляемая П.В. Горой, характеризует идею ограничения возможностей исторических представлений в познании прошлого. Исторические представления, по его мнению, передают только внешние признаки исторических фактов и их деталей. Создание представлений является первой ступенью исторического познания, с которой должен осуществляться переход к абстрактному осмыслению фактов общественной жизни. Поэтому в школьном учебном процессе *нет необходимости (да и возможности) изучать все исторические факты, а также их составные части в наглядно-образной форме*. В сжатой, лаконичной, небразной форме излагаются второстепенные исторические факты, хронологические даты, статистические и другие данные.

Иную точку зрения можно представить позицией А.А. Вагина, который считал, что познание исторического прошлого через образ - это иной, но не менее важный путь, чем познание истории через понятие. Типичный образ, согласно его позиции - это тоже обобщение, синтетический, цельный образ события или лица - важный результат исторической науки, хотя и иной, чем раскрытие общих закономерностей. Работа по образованию исторических представлений, таким образом, *имеет свое самостоятельное познавательное и образовательное значение наряду с формированием исторических понятий*.

Третья позиция, *«синтезирующая» процесс формирования исторических представлений и понятий в младшем школьном возрасте*, представлена И.И. Сукневич. По ее мнению, создание представлений наиболее эффективно помогает формированию понятий, когда признаки этих понятий устанавливаются путем выделения типических черт создаваемых образов. В этом случае содержание понятий становится конкретным, знания приобретают сознательный, прочный характер, происходит воздействие не только на мышление, но и на чувства учащихся. Такая постановка проблемы предусматривает организацию познавательной деятельности при сочетании приемов образного изложения и логического осмысления учащимися исторического материала.

Методический поиск разрешения проблемы формирования исторических представлений и первоначальных понятий, подготовки младших школьников к усвоению понятий систематического курса, предопределил постановку в конце 1980-х гг. более широкой теоретической проблемы в методике обучения истории - проблемы трансформации подходов к пониманию исторических представлений как единицы содержания образования, и привел к появлению второго направления, характеризующего традицию разделения чувственного и теоретического исторического познания. На наш взгляд, оно связано с развитием идеи лично-ориентированного образования и выражается в попытках педагогической интеграции рациональной и эмоциональной сторон процесса школьного обучения.

В методике преподавания истории на сегодняшний день данное направление не имеет целостного теоретического обоснования и реализуется отдельными исследователями через поиск средств соотнесения эмпирического опыта личности и усваиваемого ею объективного исторического опыта. С конца 1980-х гг. применительно к начальному историческому образованию начинает применяться термин «образы истории». В 1990-е гг. появляются первые публикации, характеризующие методику формирования целостных когнитивных картин прошлого в сознании школьника. В основном речь шла о создании конкретных образов прошлого: образы русской деревни, быта, памятников культуры и т.д. Позднее появляются работы, характеризующие связь когнитивного и эмоционального восприятия учащимися истории, аксиологичности познания прошлого, личностного отношения к истории. В качестве примеров методического поиска в данном направлении можно привести опыт формирования исторической эмпатии, разработки образных заданий, учета особенностей личности учащихся при развитии образного мышления.

Наиболее фундаментальным исследованием, выражающим тенденцию соотнесения в обучении эмпирического и теоретического исторического познания, на наш взгляд, следует признать методику В.В. Шогана, в основу которой положена система новых типов уроков (урок-образ, урок логического мышления, урок настроения, урок житнетворчества, урок актуализации и проповеди). С точки зрения автора, такая система уроков в личностно-ориентированной технологии может рассматриваться как совокупность образовательных условий, которые нацелены на формирование детского сознания в форме конструктов, моделей, смысловых переживаний и проектов.

Методический поиск в области интеграции теоретического и эмпирического аспектов исторического познания, формирования исторического сознания школьников привел к формированию в последние годы идеи образов истории как когнитивно-аффективных ментальных схем (Л.М. Ляшенко, Э.С. Азизов, Е.Е. Вяземский). Тем не менее, на сегодняшний день наблюдается разнообразие в понимании и определении сущности понятия «образы истории», принятые и обоснованные философией истории понятия «исторический образ» и «образ истории» в методике не употребляются.

Таким образом, процесс трансформации подходов к определению основы содержания начального исторического образования в 1960-е - 1990-е гг. привел к постановке проблемы формирования исторического сознания на предметном уровне и выявил отсутствие методического обоснования образа истории как целостного образования, интегрирующего аксиологическую, когнитивную, деятельностную и коммуникативную составляющие исторического познания.

На наш взгляд образ истории должен рассматриваться как методическая категория, лежащая в основе проектировочной деятельности учителя, и как

укрупненная методическая единица содержания образования, характеризующаяся через внутреннюю структуру, функции и соотносимая с целевым и результативным компонентами системы.

Учителем, проектирующим конкретную методическую систему, образ истории должен пониматься как интегративное личностное образование, обеспечивающее ценностное восприятие и ориентацию в историческом опыте. Образ истории должен осуществлять пропедевтическую функцию, являться основой для последующего развития познавательных, коммуникативных, праксиологических, аксиологических качеств личности.

Формирование образа истории мы связываем с понятием образности исторического познания, которая в младшем школьном возрасте может рассматриваться как *субъектное свойство познавательной деятельности, отражающее усвоенное и личностно окрашенное предметное содержание, обеспечивающее поведение, деятельность и ценностные ориентации учащихся в сфере начального исторического образования*. В понимании ее сущности мы исходим не из противопоставления теоретического (объективного) и эмпирического (основанного на личностном опыте) исторического знания, а с позиций синтеза теоретического и чувственного освоения мира. Образность исторического познания в младшем школьном возрасте формируется в процессе становления словесно-логического и развития образного мышления. Как свойство процесса познания она позволяет видеть в образе истории форму, в которой осуществляется отражение исторической действительности, и, вместе с тем, один из способов структурирования познания. Формирование образа истории связано с осуществлением младшим школьником перцептивной деятельности. В его формировании задействованы все психические процессы. Создание образа происходит при условии множественности информационных каналов, что определяет мультимедийность как основное условие его формирования. Мы считаем возможным выделить четыре аспекта содержания образа истории (когнитивный, праксиологический, аксиологический и коммуникативный), которые определяют его сущность как методической категории.

Выделенные аспекты характеризуют образ истории, во-первых, как *объективную* категорию, которая отражает общественный опыт в историческом сознании. Во-вторых, как когнитивно-ценностное *личностное* образование, продукт исторического образования, возникающий в процессе целенаправленного взаимодействия ученика с объективным историческим опытом.

В структурно-функциональном отношении образ истории – это сложная система, посредством которой формируются и реализуются следующие функции. Усвоение аксиологического компонента образа истории направлено на формирование *ценностно-смысловой* функции; когнитивный компонент реализует *познавательную* (информационную) функцию; праксиологи-

ческий - *практическую* (функцию освоения способов деятельности); коммуникативный - функцию *взаимодействия* с историческим опытом.

Рассмотрение образа истории как методической категории характеризует осмысление проблемы формирования исторического сознания в младшем школьном возрасте. Мы считаем, что результатом формирования образа истории в содержательном и функциональном аспектах выступает функциональная грамотность, которая направлена на развитие качеств личности младшего школьника. Образ истории выступает средством повышения эффективности исторического образования, обеспечения его личностно-ориентированной направленности.

**Постников П.Г.
(Нижний Тагил)**

Методическая парадигма исторического образования

Модернизация исторического образования предполагает поиск и реализацию новых идей, обеспечивающих его развитие. По мнению В. Слободчикова и А. Шувалова образование является универсальным способом трансляции исторического опыта, даром одного поколения другому от которого зависит и физическое, и душевное и духовное здоровье наших воспитанников. В общении и взаимодействии взрослого и ребенка воспитательный такт обнаруживает себя как понимание и принятие взрослым детской самобытности, отношение, соразмерное возрастным возможностям ребенка, согласованное с его субъективным опытом (1).

Позволим себе кратко охарактеризовать современную методическую систему исторического образования. Основу содержания составляют педагогически обработанные научные факты. Структура школьного исторического образования повторяет уменьшенную копию «большой исторической науки» с ее «монбланом» исторических фактов, концепций, подходов, исторических источников. В 2007 году выпускникам предстоит сдавать единый государственный экзамен по истории. Структура экзамена и его содержание повторяют логику «большой исторической науки»: знание фактов (часть 1 - задание типа - узнай); умение оперировать фактами (часть 2 - установление соответствия и последовательности) и умение работать с источниками (часть 3- работа с источником, которая требует узнать, выделить известное и дать оценку). В структуру итоговой аттестации выпускника полной средней школы заложена классическая схема работы ученого-историка, познающего исторические факты, описывающего, систематизирующего и на основе их

обобщения дающего оценку. Подобная идеология не порывает с традиционной методической моделью когнитивной направленности.

Эта система приходит в противоречие с новой идеологией исторического образования, которая изложена в федеральном государственном образовательном стандарте, выдвигающем на первое место воспитание патриотизма, уважения к истории и традициям нашей Родины, к правам и свободам человека, демократическим принципам общественной жизни. Изучение истории в школе в ближайшем времени будет сводиться к запоминанию дат, событий, исторических личностей и источников, но не к применению знаний и представлений об исторически сложившихся системах социальных норм и ценностей для обеспечения жизни в поликультурном, полиэтничном и многоконфессиональном обществе.

В современной практике исторического образования расширяются пути его получения за счет исторического медиаобразования, включения в учебные предметы исторических знаний как вспомогательных, средств усиления занимательности и способа показа основных тенденций в научном познании. Для развития учащихся учителя истории активно используют внеурочную работу по предмету, вовлекая учащихся в исследовательскую, творческую, коммуникативную деятельность в различных формах. Активно развивается музейная педагогика, которая решает задачи воспитания современной личности посредством приобщения к историческому, культурному, техническому и нравственному опыту человечества на различных уровнях. Многоуровневое информационно-коммуникативное пространство исторического образования требует пристального изучения.

Система школьного исторического образования стала вариативной, плюралистической. Возникла потребность в осмыслении места и роли истории в образовательных программах различного уровня и направленности. В практике работы современных учителей истории активно используется мировой педагогический опыт. Усиливается воспитательная функция исторического образования. Большинство учителей приходят к выводу о том, что ведущей задачей становится воспитание высоконравственных граждан посредством приобщения к ценностям отечественной истории. В педагогике разработаны новые подходы к проектированию содержания и организации образовательного процесса. Они активно начинают проникать и в деятельность школьного учителя истории. Это предполагает проектирование адекватных методических систем.

Современное историческое образование превращается в целостную систему социального наследования, обеспечивающую становление социального поведения личности, историко-культурную компетентность и развитие духовного пространства человека. Современное научное сообщество активно оперирует понятием парадигмы как системы координат в решении исследовательских задач. Одной из примет современной педагогической науки

становится полипарадигмальный подход. Выделяются различные типы парадигм: научные, образовательные.

В структурном отношении методическая парадигма как метод исследования актуальных проблем современного исторического образования и его практического преобразования включает методологическую культуру и методы формирования исторического сознания школьников. Современная ситуация в методической науке характеризуется тем, что методика преподавания истории и обществознания приобретает статус самостоятельного научного знания. Из практико-ориентированной, рецептурной, рекомендательной сферы методической деятельности вырастает отрасль научного знания, связанная с моделированием и конструированием систем исторического образования с различной направленностью. Следует согласиться с мнением И.А. Колесниковой, которая считает, что в настоящее время возникла потребность в разработке методических парадигм (2). Она определяет их как норму-образец, официально признаваемую педагогическим сообществом и широко распространенную методическую систему (методический подход).

В основу методической парадигмы мы закладываем основные нормы познания и преобразования исторического образования, обеспечивающего функцию социального наследования посредством приобщения учащихся к исторической культуре общества, отражающей ценностные основания бытия человека в историческом пространстве, времени и движении.

Анализ научной, педагогической литературы позволил установить, что историческое сознание представляет собой ценностное отношение человека к историческому опыту, обеспечивающему ориентацию человека в настоящем и будущем под углом зрения истории.

Методическая парадигма исторического образования должна отразить нормы проектирования структуры, содержания, применения методов развития исторического сознания и подготовки учителя истории, обладающего методологической, методической и технологической компетентностью педагога-антрополога. На методологическом уровне должно быть рассмотрено главное дидактическое отношение: преподавание истории - познание исторического опыта. На этом уровне следует описать идеальные модели процесса обучения истории, выделить основные свойства и элементы системы обучения истории. Продуктами познания должны стать подходы, концепции и модели обучения, объясняющие связи между элементами и описывающие основные способы управления процессами преподавания и учения. Результаты этого уровня отражают специфику исторического образования, выявляют закономерности функционирования методической системы и определяют место исторического образования в образовательных программах различной направленности и уровня.

На конкретно-научном уровне должно быть изучено методическое отношение - «учитель истории - историческое образование - деятельность ученика, познающего исторический опыт». На этом уровне фиксируются нормы ориентировочной основы методической деятельности учителя истории по проектированию учебно-воспитательного процесса. Основными формами представления результатов этого уровня являются методические проекты (программы, учебники, средства обучения, сборники задач) и описание условий качественного исторического образования.

На конкретном уровне выявляются особенности изучения отдельных курсов или учебных тем, теоретические положения переводятся в плоскость конкретной деятельности учителя истории и ученика. Особенность этого этапа состоит в упорядочивании всех зависимостей процесса обучения, выстраивании этапов обучения и обеспечении качества исторического образования.

*Преобразующим компонентом методической парадигмы является создание методической системы, обеспечивающей развитие исторического сознания, способствующей становлению социального поведения. *Когнитивные методы* развития исторического сознания базируются на совокупности познавательных процессов, деятельностных заданий и конкретных приемов, обеспечивающих создание исторических образов и научной картины исторического прошлого.*

*На базе источниковедческой, реконструктивно-образной, аналитико-синтетической, картографической, хронологической и оценочной деятельности ученик овладевает основными приемами познания исторического прошлого: воссозданием исторических образов на основании исторических текстов; историческим анализом; историческим синтезом; локализацией исторических событий во времени; локализацией исторических событий в пространстве; оценкой исторических событий; применением исторического опыта в решении учебных, жизненных и профессиональных задач; отбором ценностных ориентаций социально одобряемого поведения. Усвоение основных видов деятельности на репродуктивном и преобразующем уровнях обеспечивают *практические методы*, посредством которых ученик учится решать познавательные задачи, которые побуждают его к оперированию известными знаниями в новых ситуациях и ведут к открытию способов действий с историческим материалом. Задачи-прогнозы направлены на развитие умения выстраивать причинно-следственные связи и аргументировано обозначать конечный результат. Задания-альтернативы требуют аргументированного выбора. Задания-дискуссии побуждают к самостоятельной выработке решения на основе нескольких точек зре-*

ния. В заданиях-размышлениях, фантазиях важен не конечный вывод, а процесс творческой деятельности.

Учитывая аксиологический характер исторического опыта, целесообразно использовать *импрессивные и экспрессивные методы*. Первые связаны с приобщением учащихся к ценностям, вторые обеспечивают создание ситуаций, позволяющих выразить индивидуально воссозданное ценностное отношение и его переживание. Основным механизмом личностного развития выступает отношение к прошлому как целостная система сознательных, избирательных, основанных на опыте психологических связей человека с различными сторонами и объектами действительности, что выражается в его действиях, реакциях и переживаниях и формируется в деятельности и общении.

В историческом образовании представлены действия и поступки исторических личностей, масс по изменению системы общественных отношений, созданию новых ценностей. Многие аспекты исторического опыта отражают развитие ценностных оснований жизни в историческом измерении. Ценностные ориентации состоят из когнитивного, эмоционально-оценочного, мотивационно-поведенческого компонентов. Их содержательное наполнение обусловлено спецификой усваиваемой ценности. Когнитивный компонент ценностной ориентации предполагает фиксацию в сознании учащихся результата овладения ими знания о ценности. Оно выражается на уровне представлений (ценность - не ценность), понятий, идей об идентификации личности с усваиваемым объектом. Эмоционально-оценочный компонент исследуемого личностного образования представляет возможность для выявления особенностей отношения школьников к объекту, которое может проявляться в создании общего эмоционального фона, ситуативном выборе эмоциональных оценок, устойчивых эмоционально-оценочных переживаниях школьников. Мотивационно-поведенческий компонент ценностной ориентации отражает ее практический, действенный характер.

Гуманитарный характер учебного предмета предполагает широкое использование *герменевтических методов*, обеспечивающих развитие готовности работать с историческими текстами. Эти методы предполагают с одной стороны развитие умения работать с текстами, с другой стороны порождать собственные авторские тексты.

В процессе решения проблемной задачи ученики и учителя обмениваются мнениями, оценками, информацией, т.е. порожденный текст выступает основой для диалога, общения. *Коммуникативные методы* обеспечивают социально-учебное взаимодействие и развивают у учащихся коммуникативную культуру, речевые умения. В процессе работы с историческими текстами учащиеся овладевают различными видами речи - устной и письменной; формами - монологической и диалогической; типами - научной, публицистической, художественной.

Таким образом, методическая система развития исторического сознания обеспечивает развитие субъектности ученика, его ориентации в историческом прошлом и использовании его при решении собственных личностных проблем. Особенностью современной методической системы является то, что методы обучения и воспитания не разъединяются, а объединяются, обеспечивая развитие человека средствами исторической культуры с учетом познанных закономерностей современного исторического образования.

Внедрение понятия методической парадигмы позволит определить критерии выбора методической системы и сделать научно-обоснованные прогнозы методической деятельности как формы профессиональной активности учителей истории. Это в свою очередь позволит выявить пути переориентации систем педагогического образования и повышения квалификации учителей истории, поможет определить диагностику и коррекцию профессионального поведения учителя истории. Разработка методической парадигмы исторического образования может стать основанием для разработки и диагностики конкретных методических систем и индивидуальной профессиональной деятельности учителя истории.

-
1. Слободчиков В., Шувалов А. Антропологический подход к решению проблемы психологического здоровья детей / В. Слободчиков, А. Шувалов // Вопросы психологии. 2001. №4. С. 91-105.
 2. Колесникова, И.А. Педагогическая праксеология / И.А. Колесникова, Е.В. Титова. М., 2005.

**Постников С.П. , Постникова Е.П.
(Екатеринбург)**

**Место курса «Социально-культурная история Урала
в профессиональной подготовке выпускника
Уральской государственной
архитектурно-художественной академии»**

Региональный компонент в высшем профессиональном образовании - одно из немногих достижений высшей школы за последние годы. Требования к нему изложены в Государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования (ГОС ВПО) и адаптированы к условиям подготовки специалистов-дизайнеров и архитекторов.

Цель курса «Социально-культурная история Урала» - сформировать у студентов понимание тенденций и закономерностей социально-культурного развития региона с древнейших времен до наших дней. Достижение этой цели способствует формированию личности профессионального дизайнера и

архитектора, ориентированного в социокультурном пространстве Урала в цивилизационной и исторической динамике; выработке теоретических ориентиров подходов к анализу содержания и методов социокультурной политики государства, явлений и процессов социокультурной жизни и достоверности их отражения; формированию у студентов теоретико-методологических основ изучения дисциплин гуманитарного и социально-экономического циклов.

В рамках курса рассматриваются проблемы социально-культурного развития Урала в контексте теории модернизации. Понятие социокультурной сферы трактуется как совокупность социальных институтов, не только как объект, но и как субъект исторического процесса. История социокультурной сферы в регионе рассматривается в контексте политической и экономической истории дореволюционного, советского и постсоветского Урала. Знание конкретного материала по указанной проблеме способствует формированию у студентов представлений преемственности, общем и особенном в социокультурном развитии России и Урала в широкой исторической ретроспективе.

Курс излагается с учетом современных достижений таких направлений в науке, как «новая историческая наука», «новая социальная история», «история повседневности». Истоки этих направлений восходят к школе анналов, трудам Э. Томпсона (1). Наиболее полный анализ методологических основ «новой социальной истории» дан в работах Л.П. Репиной (2). В рамках данного направления, отмечает Л.П. Репина, исследователями разрабатываются «истории семьи, досуга, женщин, взаимоотношений полов, старости и долгожительства, детей, преступности, урбанизации, народного образования, религии, народной культуры и менталитета» (3).

«Старая» социальная история изучала макросоциальные структуры, «классы», «массы», «слои населения», классовое или имущественное расслоение в обществе. «Новая» социальная история акцентирует внимание на выяснении подлинной картины существующих в обществе социальных групп, уточнении конкретных связей между этими группами, фиксирующими общественное положение, права и обязанности, статус и престиж индивидов и социальных организаций. При этом культура рассматривается в качестве неотъемлемой характеристики человека как социального существа и неразрывно связана с социальным поведением индивидов, образующих определенную социальную группу.

Термин «социокультурное» в современной литературе понимается как процесс взаимодействия социального и культурного, т.е. понимание общества как единства культуры и социальности, образуемых и преобразуемых деятельностью человека. Социокультурное понимается как социальное пространство, в котором творит социальный субъект. Специфика социокультурного подхода состоит в том, что он интегрирует три измерения человеческо-

го бытия: человека в его соотношении с обществом, характер культуры, тип социальности (4).

В ходе освоения материала курса «Социально-культурная история Урала» студентам читаются лекции (от 8 до 15 лекций в зависимости от специальности и формы обучения), проводятся консультации. Предполагается также значительная самостоятельная работа студентов: подготовка докладов и рефератов; изучение рекомендованной литературы; выполнение ряда контрольных заданий. При этом студентам рекомендуются как обобщающие труды по истории Урала (5), так и работы, посвященные отдельным аспектам социально-культурного развития региона в широкой исторической ретроспективе (6). Рекомендуются также современные исследования по истории повседневности Урала (7).

Курс считается освоенным, если студент имеет системное представление об общих закономерностях, преемственности и специфике развития социокультурной сферы Урала с древнейших времен до наших дней; способен к анализу содержания специальной литературы; умеет пользоваться категориальным аппаратом.

Изучение истории Урала имеет для студентов не только теоретико-познавательное, но и практическое значение. Знания, полученные студентами по данной дисциплине, применяются ими в реальном проектировании различных историко-культурных объектов. В сотрудничестве с историками и этнографами студенты Уральской государственной архитектурно-художественной академии принимали участие в разработке концепции, тематико-экспозиционных планов и дизайн-проектов Музея природы и человека (г. Ханты-Мансийск), музея Уральского электрохимического комбината (г. Новоуральск), Информационно-технического центра (музея) Качканарского горнообогатительного комбината «Ванадий» (г. Качканар) и т.д.

Таким образом, курс «Социально-культурная история Урала» занимает важное место в гуманитарной и региональной составляющей профессиональной подготовки студентов по специальностям «Дизайн» и «Архитектура».

-
1. См.: Томпсон Э. Становление английского рабочего класса. На англ. яз. Лондон, 1963.
 2. Репина Л.П. Новая социальная история. М., 1998; Она же. История исторического знания. М., 2004.
 3. Репина Л.П. История исторического знания. С. 225-226.
 4. См.: Лапин Н.И. Социокультурный подход и социетально-функциональные структуры // Социс. 2000. № 7; Постников С.П., Фельдман М.А. Социокультурный облик промышленных рабочих Урала (1900 – 1941 гг.). Екатеринбург, 2006. С.7.
 5. История Урала с древнейших времен до 1861 г. М., 1989; История Урала в период капитализма. М., 1990; Уральская историческая энциклопедия. 2-е изд. Екатеринбург,

бург, 2000; Урал в панораме XX века. Екатеринбург, 1999; Урал: век двадцатый. Люди. События. Жизнь. Очерки истории. Екатеринбург, 2000; и др.

6. Культура и быт дореволюционного Урала: Сб. науч. тр. Свердловск, 1989; Народная культура Урала в эпоху феодализма: Сб. науч. тр. Свердловск, 1990; Общественная и культурная жизнь дореволюционного Урала: Межвуз. сб. науч. тр. Пермь, 1990; Население Урала. XX век. История демографического развития. Екатеринбург, 1996; Духовная культура Урала: Учебное пособие. Екатеринбург, 1997; Шакинко И. Демидовы. Историческое повествование с портретами. Екатеринбург, 2000; Шкерин В.А. Генерал Глинка: Личность и эпоха. Изд. 2-е, испр. и доп. Екатеринбург, 2006; и др.

7. Нарский И.В. Жизнь в катастрофе. Будни населения Урала в 1917 - 1922 гг. М., 2001; Уральский народ XVIII - начала XX века: история повседневности. Екатеринбург, 2001; Загребин С.С. Повседневность как историческая реальность: 1930-е гг. на Южном Урале и культурное строительство //Архивное дело в Челябинской области. Челябинск, 1997. С. 69-88; и др.

Самоделкин Я.А.
(Новоуральск)

Критерии оценки субъективированных знаний по истории у студентов ВУЗов неисторических специальностей

Специфика истории как науки заключается в том, что она содержит точную и *объективную информацию* о конкретных свершившихся, необратимых событиях и их участниках, но реконструкция событий историком - *субъективное восприятие*, интерпретация, основанная на системе индивидуальных и общественных ценностей. История как учебная дисциплина отражает ту же специфику. Поэтому, с одной стороны, наиболее эффективным средством проверки объективных, формализованных знаний являются тесты, с другой стороны, тесты не позволяют оценить личностное отношение студентов к фактам прошлого, их рассуждения по поводу неоднозначности оценок исторических событий, их попытки самостоятельно разобраться в противоречивости взглядов и мнений. Необходимо использовать в работе со студентами задания с «открытыми» ответами, задачки по истории, логические, проблемные, образные задания.

Объективно оценить такие работы, отражающие нестандартное видение предмета, творческую реконструкцию прошлого, собственное толкование событий источников, невозможно без четких разработанных критериев. На наш взгляд, используемые критерии, как умение отобрать в историческом материале самое главное, существенное, необходимое и достаточное для доказательства сформулированного вывода или обоснования собственной версии, умение выстроить свой ответ в логической последовательности, облечь его в адекватную форму и т.д., явно недостаточны для объективной

оценки. Данные критерии нацелены на учет тех же формализованных знаний, на диагностику уровня развития абстрактно-логического мышления учащихся.

Критерии оценки субъективированных знаний по истории должны учитывать адекватность применения того или иного объяснительного подхода, разработанного исторической наукой к фактам прошлого, а также уровень осознания окружающей реальности, в том числе истории студентом.

В работах А.М. Пятигорского (1), В.С. Ефимова и А.В. Лаптевой (2) можно найти характеристики этапов жизни человека, соответствующие разным уровням осознания окружающей реальности. В соответствии с ними авторы предлагают выстраивать стратегию преподавания истории и контроля знаний, но практически ничего не говорят о критериях оценки субъективированных знаний.

На наш взгляд, созидательный (formative assesment) оценочный инструментарий субъективированных знаний по истории должен содержать следующие компоненты:

- историческая достоверность излагаемых фактов;
- оригинальность, самостоятельность, критичность суждений;
- вариативность использования приемов учебной работы;
- анализ причин общественных явлений, ссылок на конкретные исторические примеры, отслеживание судьбы и дальнейшего развития;
- логичность изложения материала;
- понимание ключевых дефиниций гуманитарных и социально-экономических наук.

К сожалению, многообразие познавательных заданий по истории не позволяет создать однозначную классификацию критериев их оценки и в каждом случае они должны быть более определенными и конкретными.

1. Пятигорский А.М. Философия одного переуллка. М., 1992.

2. Ефимова В.С., Лаптева А.В. Образовательный проект: топическое строение предмета. Красноярск, 1996. Т.2.

**Семенова Г.Н.
(Нижний Тагил)**

**Внеклассная работа по истории:
определение, смысл понятия, принципы**

Реальная практика образовательного процесса показывает, что современный ребенок в обычной школе не имеет той благоприятной среды, которая бы обеспечила ему условия всестороннего развития. Об этом говорят данные многих социологических опросов и педагогический опыт. Дети и их родители не удовлетворены организацией школьного образования, и, прежде всего его односторонностью, т. е. сугубо дидактической направленностью, отсутствием внеурочной жизни (школьных кружков, творческих объединений, научных обществ, секций и т.д.).

Декларируя единство обучения и воспитания школьников, взаимосвязь различных форм урочной и внеурочной деятельности, многие учителя, к сожалению, не могут применить эти положения в своей работе из-за недостаточной теоретической подготовки по данной проблеме, а также в силу консерватизма, традиционных представлений о приоритете образовательно-урочной деятельности. С трудом приживаются в школе идеи интеграции всех видов (внутрипредметной, межпредметной и др.) и различных форм развивающей деятельности, позволяющей продуктивно воспитывать и обучать на уроке и во внеурочное время.

Немногие исследователи-методисты пытались дать определение понятию внеклассной работы. Наиболее полно оно дано известными методистами Н.Г. Дайри и А.Т. Степанищевым. В 1970-е гг. Н.Г. Дайри определял внеклассную работу как *деятельность учащихся*, которая осуществляется на основе добровольного участия и самостоятельности, имеет своим содержанием познание исторического прошлого и современности, направляется учителем и содействует углублению знаний школьников в области истории, развитию их разносторонних интересов и способностей, формированию коммунистических черт личности (4).

В 1990-е гг. А.Т. Степанищев считал, что внеклассная работа - это *организация учителем* различных видов деятельности учащихся после уроков, обеспечивающих необходимые условия для овладения ими навыками и умениями теоретической и практической работы по более глубокому усвоению и активному восприятию исторического опыта и окружающей действительности (6).

В 1990-е годы на волне перестройки появилось значительное количество публикаций учителей-новаторов, в основном посвященных разработке и содержанию исторических игр на уроках и во внеурочной деятельности. Появились новые учебные пособия для ВУЗов по методике преподавания исто-

рии (А.Т. Степанищев, Е.Е. Вяземский, О.Ю. Стрелова, М.Т. Студеникин), в которых характеризуются особенности, ведущие составляющие, формы и задачи внеклассной работы по истории (6, 2, 7). Изучение учащимися истории вне рамок учебного плана и требований школьных программ отличается, прежде всего, от урока как основной формы организации процесса обучения и главного элемента классно-урочной системы. Оно строится на ином по сравнению с уроками историческом материале, проводится в иных, чем урок, организационных формах, в значительно большей степени, чем это имеет место на уроке, основывается на самостоятельной работе учащихся, проходит во внеурочное время.

Нельзя не обратить внимание на различие в определениях: у А.Т. Степанищева акцент делается на самого, а не на совместную деятельность учителя и учащихся. Позиция Н.Г. Дайри ближе нам по характеру задач воспитания, которые ставятся в настоящее время перед школой.

Общее у двух методистов, живущих в различные исторические эпохи, заключается в признании за внеклассной работой более широких, по сравнению с уроком, возможностей для расширения и углубления исторических знаний школьников, формирования устойчивого познавательного интереса к истории, развития коммуникативных навыков, воспитания гражданственности, патриотизма и положительных моральных качеств.

На основе сравнения мнений двух методистов, специфики современного этапа обучения школьников, с учетом требований Государственного образовательного стандарта по истории мы попытались дать собственное определение внеклассной работы. На наш взгляд, внеклассная работа - это деятельность учащихся, осуществляемая во внеурочное время под руководством учителя или самостоятельно, основанная на добровольном участии, разнообразии форм и приемов, опирающаяся на актуальные потребности учащихся, максимально учитывающая их возрастные и индивидуальные особенности, облегчающая процесс социализации школьников и способствующая формированию у них различных компетентностей.

Оба исследователя видят во внеклассной работе способ расширения кругозора учащихся, развития их интеллектуальных и практических умений. А.Т. Степанищев считает внеклассную работу дополнительным резервом времени при изучении истории, и мы согласны с ним. Н.Г. Дайри говорит о совершенствовании коммуникативных навыков учащихся, что способствует воспитанию воли, товарищества, взаимопомощи и инициативности, с этим утверждением также трудно спорить.

Можно отметить, что по сравнению с точкой зрения методистов советского времени каких-то серьезных, кардинальных изменений в подходах к внеклассной работе у современных исследователей не произошло. Мы можем говорить только об отдельных моментах. Так, например, А.Т. Степанищев не ставит задачу развития интереса к предмету, как это отмечает Н.Г.

Дайри. В то же самое время в связи с изменением Государственного образовательного стандарта и программ произошло сокращение количества часов на изучение истории в старших классах, поэтому современные исследователи считают внеклассную работу дополнительным резервом времени.

Г.И. Щукина полагала, что цели учебной деятельности не всегда и не для каждого ученика выступают как лично-значимые (8). Запросы и потребности школьников выходят за пределы учения. Удовлетворение своих интересов они ищут вне урока. Этому и способствует внеучебная, избираемая по своему выбору, деятельность, которая соответствует интересам школьников и удовлетворяет их запросы и потребности. В этих условиях происходит сближение цели с мотивами деятельности, что весьма продуктивно сказывается на ее результатах. Цели внеучебной деятельности не противостоят учебным. При наличии правильного педагогического руководства цели обучения обогащаются привнесением в них внутренних побуждений школьника. Единство учебной и внеучебной деятельности, осуществляющих общие цели, плодотворно сказывается на формировании активной позиции школьника.

Среди планируемых результатов внеклассной (внеурочной) деятельности можно назвать успешную социализацию ребенка, то есть усвоение ребенком необходимого для жизни в обществе социального опыта и формирование системы ценностей, принятой в обществе. О достижении поставленной нами цели, мы можем судить:

- по желанию учащихся участвовать в мероприятиях,
- по изменению у них мотивов изучения истории (постоянный интерес у участников в дополнительном обращении к историческим источникам, персоналиям, желание «погрузиться в эпоху» и стабильная успешная успеваемость),
- по развитию устойчивого стремления к поиску знаний (работа с научной литературой, первоисточниками, энциклопедиями, Интернетом, разработка сценариев, написание диалогов и пр.), а также
- по развитию коммуникативных умений,
- по расширению кругозора учащихся.

Ряд исследователей выделяют внеурочную творческую деятельность, которая представляет собой сочетание усвоенных по образцу привычных действий, с одной стороны, и самостоятельно найденных действий, с другой (3).. Она предполагает самостоятельный поиск, создание и конструирование какого-то нового продукта, немислима без осознания цели поиска, без потребности в самосовершенствовании, без воображения, эмоций.

Значение внеклассной работы в развитии личности учащихся определяется рядом обстоятельств, которые базируются на принципах организации этой деятельности: добровольность участия в мероприятиях, свобода выбора поручений и формы их реализации, опосредованность руководства деятель-

ностью воспитанников, доступность на уровне возрастных и индивидуально-психологических особенностей, интерес, учитывающий коллективные желания и потребности, вызываемый инстинктивной жадой получения информации, ярко выраженный в подростковом возрасте.

По мнению А.В. Енина, особенностями внеурочной работы, позволяющими оптимально активизировать процесс творчества, является следующее:

- опора на актуальные потребности учащихся, коллектива, различные социальные объединения, общества;

- посильное участие с различной степенью активности всех учащихся как на уровне индивидуальной, так и групповой или коллективной формы организации внеурочной деятельности;

- максимально возможный учет возрастных и индивидуальных особенностей учащихся, их интересов, склонностей как неременное условие успешности и самостоятельности;

- опора на самоуправление, инициативу, сотрудничество, сотворчество;

- стимулирование отношений взаимной заинтересованности, ответственности, взаимопомощи;

- облегчение процесса социализации личности учащегося;

- наличие возможностей развития и совершенствования, как участников, так и самого процесса и системы внеклассной работы (3).

В теории и практике организации внеклассной работы по истории исследователи-методисты в различные исторические эпохи использовали одинаковые подходы к классификации ее критериев:

- по количеству участников (массовая, групповая, индивидуальная);

- по продолжительности (постоянная или эпизодическая);

- по направлениям (военно-патриотическая, краеведческая, экскурсионная, научно - исследовательская и др.);

- по источникам познания (на основе работы с книгой или с наглядностью; на основе живого слова или непосредственной обработки школьниками исторического материала) и др.

З.И. Валиева в своем диссертационном исследовании (1999) отмечает, что виды внеклассной работы могут различаться по различным параметрам. По охвату учащихся они могут быть индивидуальными (заучивание отрывков произведений наизусть, работа над речью, чтение книг), групповыми (кружок, экскурсия, викторина) и массовыми (утренник, вечер, конкурс, олимпиада, телепередача) (1).

Одни из видов должны проводиться систематически, по особому расписанию, другие - эпизодически, один - два раза в год.

Формы внеклассной работы могут различаться: по способу подачи языкового материала - устные и письменные; по частоте проведения - систематические и эпизодические; по количеству участников - индивидуальные, групповые, массовые. Каждая из форм имеет несколько видов, которые от-

личаются друг от друга методикой проведения, объемом использования языкового материала, характером участия школьников в работе.

Устные формы могут быть индивидуальными; письменные (стенгазета, стенд, листки) характеризуются массовостью: вывешенные на видном месте, они становятся достоянием учащихся всей школы.

Однако ни один из этих подходов не может полностью непротиворечиво охватить и систематизировать все многообразие форм и направлений внеклассной работы по истории.

Чрезвычайно важно, чтобы задания школьникам заставляли их переносить знания и умения, полученные на уроках, на другие предметы, объекты познания, самостоятельно получать знания. Учащиеся должны привыкать самостоятельно формулировать вопросы, выдвигать гипотезы, систематически искать решения и проверять полученные результаты.

Задачи внеклассной работы историки, методисты напрямую связывают с общими целями исторического образования. Специфика их состоит в том, что по сравнению с уроками задачи эти достигаются, говоря словами А.Ф. Родина, «на ином материале и иными средствами» (5). В советское время они были крайне идеологизированы, должны были соответствовать очередным решениям партии и правительства, являлись обязательными для всех. Теперь появляется свобода выбора форм, методов, направлений; учитель может довольствоваться уже известным, апробированным материалом, а может использовать и свой педагогический опыт.

Внеклассная деятельность отличается рядом специфических черт, объясняющих ее привлекательность для школьников всех возрастов и устойчивость во времена любых общественно-политических преобразований.

В отличие от предшествующей эпохи в настоящее время она организуется на добровольных началах при равном праве участвовать в ней как хорошо знающих предмет учащиеся, так и слабо обучающихся, на основе свободного выбора учениками конкретных форм и видов внеклассной деятельности по предмету, в которых они хотели бы принимать участие. Ее содержание определяется с учетом индивидуальных запросов и склонностей учащихся, а также особенностями региона, в котором находится школа, проблемами и событиями, которыми в это время живет родной край, страна, человечество. В этом проявляется **принцип добровольности**.

Связь внеклассной деятельности с работой в классе заключается в том, что знания, полученные учащимися на уроках, являются базой для внеклассного общения. Система внеклассных занятий складывается в соответствии с системой занятий на уроках. На них учащиеся вырабатывают идейные, нравственные и эстетические взгляды, нормы, концепции, делают выводы, сопоставляют и обобщают факты. В этом проявляется **принцип воспитывающего обучения**.

Принцип научности требует, чтобы внеклассные занятия строились на познавательной базе, а не превращались в средство забавы или развлечения. Любой материал внеклассных занятий, даже если он подается в неожиданной и необычной форме, соответствует научным данным без лишнего упрощения или усложнения.

Важное значение приобретает на внеклассных занятиях **принцип наглядности**.

Научность, глубина излагаемого на внеклассных мероприятиях материала, выявление его практической значимости должны сочетаться с увлекательностью формы. Поэтому здесь важна помощь родителей: они оформляют совместно с детьми, учителями наглядность для внеклассных занятий, помогают в оформлении декораций и костюмов, являются непосредственными участниками.

Внеклассная работа в большей мере, чем классная основывается на **принципе занимательности**. Этот принцип находит свое отражение в разнообразии и вариативности форм, методов, конкретных приемов, заданий, игр, позволяющих с наибольшей эффективностью добиваться поставленной цели.

Внеклассная работа, являясь составной частью образовательного процесса, позволяет школьникам достичь успеха, компенсировать неудачи в учении и общении со сверстниками. Участвуя в данном виде деятельности, ученики получают возможность углубить знания и умения, расширить сферу реализации творческих сил и способностей.

-
1. Валиева З.И. Внеклассная работа по обучению родному языку в начальных городских школах Северной Осетии - Алании. Дисс. ...канд. пед. наук. 1999.
 2. Вяземский Е.Е., Стрелова О.Ю. Теория и методика преподавания истории: учеб. для студ. высш. учеб. заведений. М., 2003.
 3. Енин А.В. Внеклассная работа в системе воспитания творческой активности подростков. Дисс...канд. пед. наук. 1998.
 4. Методика обучения истории в средней школе. Пособие для учителей. В 2-х ч. Ч. 2. Отв. ред. Н.Г. Дайри. М., 1978. С. 154
 5. Родин А.Ф. Массовые формы внеклассной работы по истории. М., 1961. С.6.
 6. Степанищев А.Т. Методика преподавания и изучения истории: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений: В 2-х ч. М., 2002. В 2-х ч. С. 152.
 7. Студеникин М.Т. Методика преподавания истории в школе: Учеб. для студ. высш. учеб. заведений. М., 2000.
 8. Щукина Г.И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе. М., 1979.

Сокурова Н.И.
(Екатеринбург)

О тектологическом методе криптоэвристического исследования средневековых дидактических текстов

Всякий объект исследования, в частности средневековый дидактический текст, должен рассматриваться как *система*, причем мы предлагаем рассматривать систему как единое целостное начало, включающее три компонента: 1) совокупность элементов, образующая новое качество, которое не было присуще ни одному элементу, взятому отдельно; 2) внутреннее единство, или внутренние связи этих элементов, иначе говоря, структура; 3) внешние связи элементов, или связи их с внешней средой, внешними условиями. Две последние составляющие образуют форму, следовательно, система предстает, по нашему мнению, как целостное начало, включающее элементы и форму.

Недостатком всех существующих моделей анализа является отсутствие третьей составляющей. В существующей философской, социологической, исторической, психологической и другой литературе фиксируются только два первых компонента, причем эта фиксация восходит к основателю общей теории систем Л. фон Берталанфи.

Мы использовали в качестве примера исследование информативного материала энхиридия (учебного пособия) ведущего византийского философа, богослова, педагога Михаила Пселла (1018-1078 гг.) «Обозрение законов», позволяющее выявить новое педагогическое знание, которое содержится в источнике. При анализе энхиридия мы исходили из того, что это знание связано с гуманистической концепцией образования Михаила Пселла. Мы проводили историко-педагогический анализ на основе голографического подхода А.С. Белкина, т. е. многомерного, объемного, разноаспектного интерпретирования соответствующего информативного материала. И поскольку имплицитная информация средневекового текста закодирована и завуалирована, то следовало разработать, новый метод исследования такой информации, который мы назвали **криптоэвристическим**.*

В нашем исследовании прежде всего мы использовали **тектологический метод исследования** А.А. Богданова (1873-1928 гг.). А. А. Богданов ввел, в частности, термин *конъюгация* для обозначения коэволюции, кооперативного взаимодействия. По А.А. Богданову, организационные отношения - это отношения конъюгации (связывания) и комбинирования посредством ингрессии (клея). Сочетание элементов он назвал *комплексами*. Комплексы сводятся к трем типам: 1) организованные; 2) дезорганизованные; 3) нейтральные. «Они различаются по величине практической суммы их элементов». Практическая сумма элементов - это сумма активностей-

сопротивлений. У организованных комплексов целое больше суммы элементов, у нейтральных - целое равно сумме частей, у дезорганизованных целое - меньше суммы своих частей. Целое и элементы не тождественны по свойствам. Здесь различаются четыре варианта: 1) целостные свойства (принадлежат системе, но не элементам); 2) нецелостные свойства (принадлежат элементам, но не системе); 3) целостно-нецелостные свойства (принадлежат и системе, и элементам); 4) небытийные свойства (не принадлежат ни системе, ни ее элементам). Две первые группы свойств известны с античности, а две последние выявил в 1995 г. Ю.А. Урманцев.

Поскольку сочетание элементов в энхиридии Михаила Пселла «Обозрение законов» относится к группе организованных комплексов, то воздействие дидактического трактата на воспитуемого мафита (ученика) оказывалось многократно увеличенным. Ввиду того, что энхиридий излагает в целом византийское право, одним из его свойств является целостность. А для конкретных элементов характерны нецелостные свойства. Целостно-нецелостные свойства присущи как энхиридию в целом, так и его компонентам. Небытийные свойства помогают охарактеризовать предмет изучения более ярко и доходчиво. Так, при изложении конкретных вопросов (норм права или оценок исков, лиц и т. д.) Михаил Пселл использует небытийные свойства для более доступного и отчетливого восприятия изложения. В качестве примера можно назвать такие слова, как *апогамия*, *аномалия*, *апория*, использование приставок *не*, *без*, *а* и др.

Тектология впервые разработала теорию организации отношений, понимая под организацией целесообразное единство. Наряду с целостностью комплекс обладает также активностью, которая проявляется в воздействии на окружение. В частности, активность энхиридия как его свойство проявляется в воздействии на воспитуемого (мафита). Соединение элементов (конъюгация) приводит к образованию комплекса, который может реагировать положительно и отрицательно на внешнюю активность. Контрдиференциация (конъюгация между разошедшимися элементами) приводит к гармонизации связей. При целесообразном единстве элементов их воздействие (активность) на среду и приспособление к ней значительно увеличивается.

Конъюгация - это не только взаимодействие, не только взаимное влияние, не только комбинирование, не только переход из одного комплекса в другой, но и сотрудничество. Целесообразное единство усиливает возможности для сотрудничества. В организационных отношениях важно учитывать благоприятную среду (например, светское образование в Византии), соответствующие элементы внутри комплекса (светский характер образования в концепции Михаила Пселла), соответствующие связи между названными взаимодействиями и координацию целенаправленных усилий, учитывая при этом взаимные изменения во времени, включающие консонансы и диссонансы, интерференцию и резонанс, конвергенцию и дивергенцию, гар-

монию и дисгармонию, взаимодополнительность и конкуренцию. Гармонизация связей элементов в педагогическом процессе достигается во многом целенаправленными усилиями педагога-кафигита, как показывает опыт Михаила Пселла, и его ученика - мафита.

* Нами разработан особый способ выявления и интерпретации имплицитного педагогического информативного материала в средневековых дидактических текстах. Поскольку этот способ отличается от уже сложившихся и применяющихся в историко-педагогическом исследовании способов, то введение его требует разработки соответствующего понятийного аппарата. Способ выявления, классификации и герменевтики имплицитного информативного материала в историко-педагогическом тексте мы предлагаем назвать *криптоэвристическим* (греч. *criptos* – скрытый, *evrisko* - находить, обнаруживать).

Поскольку имплицитная информация «незрима» и легко теряется исследователем, если ее не подвергнуть специальному анализу, криптоэвристический метод должен, стать, на наш взгляд, важнейшим способом в работе с имплицитным информативным материалом. Мы считаем, что наш метод поможет всесторонне, в полном объеме, адекватно раскрыть педагогический замысел автора того или иного средневекового текста, в частности, педагогические идеи Михаила Пселла в его энциридии «Обозрение законов». Концепция воспитания была тщательно завуалирована в тексте. Это делалось сознательно, чтобы не вызывать у ученика противодействия процессу обучения и воспитания.

Сорокин А.Н.
(Томск)

Проблема влияния телевидения на историческую память о Великой Отечественной войне подросткового поколения

Школа является основным звеном в системе воспитания подрастающего поколения. Учебный процесс тесно связан с нравственным воспитанием.

Нравственное воспитание - непрерывный процесс, он начинается с рождения человека и продолжается всю жизнь и направлен на овладение людьми правилами и нормами поведения.

В разные возрастные периоды личного развития количество социальных институтов, принимающих участие в формировании ребенка как личности, различны. В подростковый период увеличилась роль телевидения в процессе фактора социализации учащихся.

Подростковый и юношеский возраст - этап нравственной самостоятельности учащихся, т.е. подчинение человеком своего поведения нравственным принципам. В этом возрасте возникает потребность критической переоценки и переосмысливания когда-то бездумно воспринятого. Поэтому старшеклассники в большей степени доверяют информации, поступающей из теле-

видения, нежели информации, подаваемой учителем. Фильмы и передачи, несут в себе «большой воспитательный заряд» (1), эмоционально воздействуют на аудиторию. Поэтому не случайно сегодня история служит средством убеждения, воспитания человека, социализации личности. В результате чего образуется проблема не доверия преподавателю со стороны учеников, негативное отношение к подаваемому материалу, который телевидение подает в совершенно другом виде с иным комментарием. Учитель становится некомпетентным.

Таким образом, средства массовой информации, особенно главный орган - телевидение стали сегодня значимым средством воспитания, социализации личности учащихся.

Актуальность темы вытекает из потребности в совершенствовании воздействия на формирование духовно-нравственных ценностей подрастающего поколения. В настоящее время телевидение проникло во все сферы жизни человеческого общества. Бесспорное влияние телевидения на развитие человека доказано, но оно всесторонне не изучено.

Перед школой ставится задача не просто подготовки ответственного гражданина, но и человека, способного самостоятельно оценивать происходящее и строить свою деятельность в соответствии с интересами окружающих его людей. Решение этой задачи связано с формированием устойчивых нравственных свойств личности школьника, особенно старшего поколения. Изменения, происходящие в XXI веке, потребовали выявления роли телевидения в формировании духовно-нравственных ценностей.

Расширение сферы видеокультуры ведет к изменению структуры досуга подростков и молодежи. Если еще в недавнем прошлом большую роль как в социализации, так и в воспитании творческой активности и духовно-эстетических качеств молодого поколения играли учреждения культуры, то с середины 80-х гг. стали возрастать возможности удовлетворения культурных потребностей в домашних условиях, а ко второй половине 80-х гг. изменившиеся жизненные условия придали свободному времени рекреационный характер. Это отражается и в сокращении числа массовых библиотек и клубных учреждений. Так, в 1991 г. в Российской Федерации насчитывалось 59,5 тыс. библиотек, в 1992 - 57,2 тыс., а к концу 1993 - 57 тысяч. Число клубных учреждений сократилось с 70,6 тыс. в 1991 г. до 63,7 тысяч в конце 1993 г.

В результате телевидение мощно врывается в сферу досуга молодежи, становясь его основополагающим, структурирующим компонентом. Кроме того, оно становится и важным институтом воспитания учащихся. Однако, телевидение не воспитывает гражданина, патриота, а наоборот популяризирует культ насилия, беззаботности и развлечения.

Но телевидение значительно влияет не только на подростков, но и на учителей. Для них телевидение играет важную роль не только как сфера

проведения досуга, но и как источник информации о мире, происходящих событиях.

Идея привития норм гражданственности и патриотизма – одна из основных, важнейших задач, которые ставятся перед школой. Эта задача особенно важна сейчас, когда телевидение навязывает современным подросткам культ денег, разврата, агрессии. При этом телевидение использует историю, которая подвергается искажениям. История способна формировать идеи, взгляды, ценности, моральные установки, которые человек заимствует из исторических примеров, что особенно важно для подрастающего поколения. Её роль особенно возросла сегодня, когда Россия испытывает идеологический вакуум: старые коммунистические ценности уходят, а новые не создаются. Этот вакуум заполняется телевидением разрушением национального самосознания (2). И этот процесс особенно отчетливо виден на примере учителей, которые после распада СССР и разрушения его идеологии оказались в сложной ситуации. Новые ценности не совпадали с коммунистическими, советскими, а иногда и противоречили.

Телевидение, искажая историю, искажает и историческую память. Историческая память – основа для воспитания патриотического гражданина, формирования духовно-нравственных ценностей. Многочисленные герои, патриоты, великие битвы и сражения – неиссякаемый источник для воспитания патриотизма. Не знание родной истории, своих «корней» также опасно. Пример – скинхеды, которые не чтят победу нашего народа, доставшуюся величайшим трудом, а наоборот поклоняются фашистам. Стремление к сохранению, возрождению исторической памяти в России, кроме того, особенно болезненно, поскольку связано с опасностью социальных волнений.

Б.Г. Могильницкий ссылается на мнение известного отечественного социолога Питирима Сорокина о «милитарности» русского отразившегося на исторической памяти и структуре исторического сознания. Именно поэтому в исторической памяти запечатлелись имена государственных деятелей полководцев времён войн и революций. Великая Отечественная война в этом плане – самая важная и значительная веха, глубоко осевшая в памяти участников боевых событий. Память о ней передается потомкам.

Великая Отечественная война стала не только самым значительным событием XX века, но и явилось событием, глубоко осевшим в памяти народа. Современное подростковое поколение отделяет от этого события почти 60 лет.

Исходя из вышесказанного, **цель работы** – изучить проблему влияния телевидения на историческую память о Великой Отечественной войне подросткового поколения.

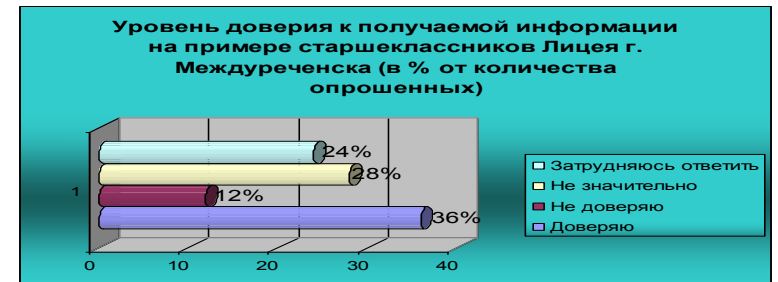
Для достижения поставленной выше цели мы будем ссылаться на данные проведенного соцопроса. Нами в феврале 2007 г. был проведен **социологический опрос учащихся** старших классов «Лицея» (50 человек) г. Ме-

ждуреченска. Его целью было выяснить влияние телевидения на воспитание патриотизма у подросткового поколения через фильмы и передачи о Великой Отечественной войне.

Большинство опрошенных доверяют получаемой информации (36 % - лицеистов, см. диаграмму №1). Чтобы добыть информацию не нужно искать её в библиотеках, читать научно-популярные журналы, беседовать с друзьями, родными, нужно всего лишь посмотреть передачи на исторические темы. В этом заключается пассивность молодежи в её стремлении к получению знаний, в частности исторических.

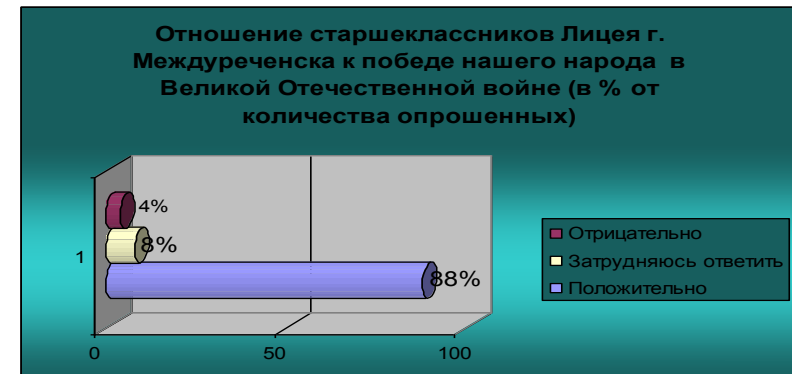
Диаграмма № 1.

Великая Отечественная война оценивается исторической памятью как наиболее значимое событие, во-первых, потому, что эта память связана с историей каждой семьи, ибо это событие затронуло самые существенные и сокровенные стороны в личной жизни людей. Во-вторых, это событие определило не только будущее нашей страны, но и всего мира и поэтому его оценка базируется не только на осознаваемом, но и на интуитивном признании роли этой войны в истории всего человечества. В-третьих, Великая Оте-



ственная война, как справедливо утверждает д.и.н., зав. отделом ВЦИОМ Л.Д. Гудков, стала "символом, который выступает... важным элементом позитивной коллективной идентификации, точкой отсчета, мерлом, задающим определенную оптику оценки прошедшего и отчасти понимания настоящего и будущего". Об этом свидетельствуют данные - 88 % лицеистов положительно относятся к победе в Великой Отечественной войне. В то же время, 6% соответственно негативно относятся к этому (см. Диаграмму № 2).

Диаграмма № 2



Ещё одна часть исследования – определить испытывают ли учащиеся гордость за свою Родину. Данные показали, что 82 % лицеистов испытывают гордость, 8% соответственно нет. Безусловно, процент патриотов значительно больше, но в то же время 8 % тоже значительная цифра, которая может со временем увеличиться. Несмотря на то, что процент тех, кто испытывает гордость за свою Родину, невысок, тем не менее, эта цифра может увеличиться. К тому же в подростковый период 8 % не гордятся своей Родиной, относятся к ней безразлично, а далее давление телевидения будет расти, а вместе с ним проценты.

Выводы

На сегодняшний день сложилась очень сложная ситуация в школе. Она связана с искажением исторической памяти, которая является важным регулятором общественных отношений, основой для патриотического воспитания, гражданственности. Современные школьники под влиянием телевидения не испытывают гордость за свою Родину, желают её покинуть и уехать в «процветающие» страны - США, Англия и др. Образовавшийся идеологический вакуум с распадом СССР и увеличение роли телевидения как социального института, играющего важную роль в воспитании школьников, привел к изменению ценностей, насаждению новых идеалов, смысл которых разрушить историческую память, национально самосознание. Это проблема связана также с тем, что в последнее время школа уделяет незначительное внимание воспитанию, а посвящает свою деятельность только обучению.

Искажая историю, в частности историю Великой Отечественной войны, телевидение успешно манипулирует сознанием человека. Ю. Поляков назвал эту группу геростратой, стремящейся уничтожить Россию. Всё это отрицательно сказывается на воспитании учащихся, формировании у них духовно-нравственных ценностей. Школа как главное звено в системе вос-

питания подрастающего поколения вынуждено бороться с телевидением, которое предоставляет иную, более интересную, завлекательную версию истории Великой Отечественной войны, но в то же время абсолютно неверную с исторической точки зрения.

1. Могильницкий Б.Г. О природе исторического познания. Томск, 1978.

2. Маршакова Т. Живая память, день святой // Литературная газета. 27 октября - 2 ноября 2004 г. № 43. С. 10.

**Стумбрис Е.Г.
(Нижний Тагил)**

**Историко-просветительская деятельность
международного общества «Мемориал» и её роль в развитии
исторического сознания школьников**

Международное историко-просветительское, правозащитное и благотворительное общество «Мемориал» было образовано в 1989 году. Основой данной организации был Клуб «Демократическая перестройка», от которого в 1987 году «откололась» группа «Мемориал».

«Мемориал» - это в первую очередь, историко-просветительское общество, одушевленное общественным идеалом восстановления справедливости и рассматривающее трагедии прошлого прежде всего как попрание прав человека.

Сегодня историко-просветительское направление работы «Мемориала» реализуется в целом ряде мемориальных центров, действующих в разных регионах страны, в том числе и в г. Нижнем Тагиле. Координирует эту работу Московский Научно-просветительский Центр «Мемориал», в рамках которого созданы архив, музей и библиотека. Кроме того, НИПЦ «Мемориал» развивает ряд собственных исследовательских программ и поддерживает аналогичные исследования в регионах.

Комплектование архива «Мемориала», посвященного истории репрессий 1917 – 1956 г.г. началось в 1989 году. Его основу составляет фонд личных дел бывших узников ГУЛАГа, материалы для которого были представлены самими репрессированными, их родственниками и знакомыми. В настоящее время он составляет около 30 тысяч личных дел.

Кроме того, в архиве хранятся несколько отдельных коллекций: лагерные мемуары, несколько больших личных фондов, редакционный портфель исторического альманаха «Память», а также материалы, отложившиеся в результате деятельности общества «Мемориал».

Отдельные фонды составляют фотоархив и коллекция видеоматериалов. Результатом архивных исследований стали фундаментальные справочники по структуре ГУЛАГа и руководящим кадрам НКВД, многочисленные книги (1).

В момент возникновения движения «Мемориал» основной его задачей было увековечение памяти жертв незаконных политических репрессий. А память о прошлом – обязанность не только власти, но и общества. Миссия «Мемориала» - пробуждение этой памяти в общественном сознании, превращение ее в неотъемлемую часть национального менталитета. И для достижения этой цели никаких монументов недостаточно.

Проблема состояла в том, что в советский период у российского общественного сознания была «ампутирована» историческая составляющая. При этом непосредственная историческая память личности попросту исключалась.

Поэтому даже та узко сформулированная миссия «Мемориала», которая была заявлена при его создании, не могла быть выполнена без пробуждения исторической памяти общества, самостоятельной и независимой ни от каких официальных версий. Включение школьников старших классов в исследовательскую деятельность под эгидой «Мемориала» и под руководством учителей истории стало первым и самым важным свидетельством этого пробуждения.

С 1999 года «Мемориал» ежегодно организует всероссийский конкурс исследовательских работ старшеклассников «Человек в истории. Россия - XX век».

Организуя этот конкурс, «Мемориал» преследовал далеко идущую цель: формирование исторического и правового сознания у нового поколения россиян в условиях перехода от тоталитаризма к демократии в России. Ведь всерьез о достижении такой цели можно говорить только тогда, когда молодой человек сам вступает в личное, прямое соприкосновение с фактами прошлого нашей истории, сам пытается их осмыслить и найти ответы на поставленные им самим вопросы. «Мемориал» всячески содействует рождению у молодого поколения чувства истории, стремится сделать так, чтобы история была им небезразлична.

Руководители конкурса стремились к тому, чтобы старшеклассники поняли: в основе их исследовательской работы должен лежать анализ источника, причём всячески поощрялось, если источник будет совершенно новым, добытый самими авторами. Одним из главных путей «розыска» нового источника является обращение к истории советской повседневности. Ведь именно через подробное описание ежедневного существования человека, со всем, что оно в себя включает, через описание советского быта разных эпох можно попытаться объяснить уже совершенно непонятное для нынешних подростков поведение людей в тоталитарном или посттоталитарном общест-

ве. Кроме того, изучение повседневности давало возможность проводить исследования на стыке разных наук - истории, культурологии, психологии, антропологии. Междисциплинарный подход к познанию исторического прошлого вызывал особый, повышенный интерес у нынешних «продвинутых» молодых людей к истории.

Анализ исследовательских проектов старшеклассников показал, что многие школьники проявили свою исследовательскую и творческую самостоятельность и в выборе жанра. Спектр был очень широким – от воспоминаний бабушки с Чукотки, оформленных как ее псевдодневник, до сухой хроники, описывающей быт рабочих алтайского тракторного завода. Тут были и рассказы о судьбах усадеб, зданий, церквей, памятников, и работы по истории семьи, написанные в жанре семейной хроники, а также работы, представляющие собой классические социологические исследования на историческую тему (посвященные, например, социальному портрету раскулаченного или построенные на базе опроса семей репрессированных) (2).

Эффективность историко-просветительской деятельности общества «Мемориал» со школьниками подтверждают представители старшего поколения.

Так, Арсений Борисович Рогинский, председатель Правления Международного общества «Мемориал» отмечал, что « долг «Мемориала» - хранить память о прошлом». «Ребята собирают и систематизируют семейные архивы или архивы тех людей, которыми они интересуются и которых они пишут. Работая с документами, эти ребята поймут их ценность. Кроме того, собранные ими бумаги будут сохранены, может быть в семьях, или в каких-то государственных или общественных архивах. Таким образом, ребята, работая над конкурсными сочинениями, выполняют самую, что ни на есть мемориальскую задачу - сохраняют правду о прошлом» (3).

Идея исторического конкурса для молодежи из самых разных регионов России была воспринята хорошо. Предполагалось, что школьники смогут разобраться в феномене советской жизни, если сами начнут расспрашивать свидетелей, рыться в архивах, то есть в процессе написания конкурсной работы смогут заняться хоть в какой-то мере самостоятельной исследовательской деятельностью (4).

На примере Рязанского «Мемориала» мы также можем проследить значение этого исторического конкурса для региональных «Мемориалов». Уже по истечении двух лет проведения конкурса, делались следующие выводы.

Во-первых, историческая тематика стала «связкой» между объединением школьников и студентов и основной (взрослой) группой.

Во-вторых, конкурс содействовал расширению «контактной сферы «Мемориала»: так как теперь идет работа и со школьниками, студентами и педагогами.

В-третьих, укрепились связи с двумя главными библиотеками города, в которых стали появляться книги и журналы, передаваемые «Мемориалом». А также, благодаря этому конкурсу, у этих библиотек появился еще и молодой читатель.

В-четвертых, у Российского независимого историко-просветительского журнала «Карта» значительно расширилась местная читательская аудитория.

В-пятых, о Рязанском «Мемориале» (а значит и о Международном «Мемориале» вообще) благодаря распространению информации на различных встречах, семинарах, конференциях теперь знают в других регионах, работы которых тоже были представлены на конкурсе.

Этот конкурс дал возможность расширить контакты с представителями Международного «Мемориала».

Самое главное, что отмечали в Рязанском «Мемориале», конкурс выполняет свою основную задачу: приобщение школьников к своей родной истории; дает молодым людям старт для начала самостоятельной исследовательской работы, заставляет размышлять над сущностью и значением исторических событий в стране сквозь призму жизни близких или просто знакомых людей (5).

1. [http:// www.memo.ru](http://www.memo.ru)

2. Алексеевич С. Это ведь не о прошлом, это - о будущем // Мемориал. 2001. № 24. С. 10-11.

3. Человек в истории. Россия - XX век. Сборник работ победителей. М. 2001. С. 9.

4. Щербакова И.Л. Как все начиналось // Мемориал. 2000. № 17. С. 10.

5. Иванова С. Наблюдения и выводы // Мемориал. 2001. № 24. С. 82-83.

Тулупов Н.Ж.
(Уральск, Казахстан)

Роль университетского музея в развитии исторического образования студенчества

Научная концепция экспозиции музея, подкрепленная достоверными архивными документами и фондом исторических фотодокументов является краеугольным камнем музееведения. Именно научно продуманная экспозиция определяет музейного сотрудника как своеобразного путеводаителя, умного советчика студенчества. Дать возможность самостоятельно сделать выводы, не навязывая им прокрустово ложе идеологических клише и догм - задача непростая. Но этот путь развивает у студентов логическое мышление и философское восприятие сознания и бытия предков, исторических личностей. Дает возможность уйти от крайностей в суждениях, помогает стать

истинным патриотом Родины. Закаленное, таким образом историческое сознание студента может противостоять негативным вызовам процесса глобализации, избегая при этом бесконечных, бесплодных и разрушительных для сознания человека теорий «отрицание отрицания» или хуже всего поиска «ведьм».

Научный интерес для музея и, прежде всего для вуза, носящего его имя, представляет правнук Абулхаир-хана, генерал-майор (1), кавалер ордена Святой Анны 1-степени (2), Почетный член и меценат Казанского Императорского университета (3) Жангир-хан, принесший известность и славу буферному ханству между Уралом и Волгой (годы правления 1824-1845гг.). Он свободно владел языками: казахским, татарским, русским, арабским и персидским (4). Он же, по счастливому стечению обстоятельств, стал основателем первого музея (5) в Казахстане.

По-видимому, идея организации музея возникла у хана после посещения «Оружейной палаты» 22 августа 1826 года в Москве во время коронации Николая I. По приезду он разослал письма своим родственникам с просьбой передать ему редкие вещи и реликвии, представляющие семейно-династическую и историческую ценность. Основу «Оружейной комнаты» в Ханской ставке составили семейные реликвий и ценные подарки, которые хранил его отец Букей-хан (6). Показывая свои коллекции местной родовой знати, русскому чиновнику, путешественнику, посетившему Ханскую ставку, хан сам давал пояснения. Большая часть экспонатов была связана с именами предков хана, прославляла их подвиги и связи с Россией, придавала этим обсуждениям особую значимость. Два раза в год музей посещали ученики школы, которую построил хан. Описания М. Китгары (7), К. Гебеля (8), Терещенко (9) современников хана показывают что, коллекция была продуманной и систематизированной.

Реформаторская деятельность Жангир-хана являла собой яркий образец подвижничества. Он был первопроходцем во многих прогрессивных деяниях, таких как направление молодых казахов для обучения оспопрививанию (10), организация врачебного и ветеринарного дела (11), школа (12), музей, строительство артезианских колодцев. По проекту хана построены плотина (13) и мечеть. Разведение садов, селекция животных, особенно улучшение породы казахских лошадей (14), ярмарки все это было истинно реформаторской деятельностью правителя Букеевской Орды. Особый интерес вызывают учрежденные правила устройства и проведения торговых сделок на ярмарках. Признаемся такого всеобъемлющего правила нет и поныне. Учтено все вплоть от поверки весов и мер, до воздержания от пьянства, ссор и драк. *«Я берегу выгоды моего подвластного народа даже в хозяйственной его жизни...»* пишет он в предписаниях султану Суюнучгали Джаналиеву о правилах проведения ярмарки при Ханской ставке (15).

Реформы Жангир-хана намного опередили время, хотя в его время вызвали непонимание, неприятие современников и противоречивость мнений потомков.

Только через 15 лет после смерти Жангир-хана, осознание положительного влияния русской культуры на казахское общество стало очевидным и для прогрессивной части всего Казахстана. Так в 1860 г. в Петербург и Москву прибыла группа казахской знатной молодежи в составе 15 человек. Заинтересованные в развитии своего края, они изложили свои впечатления и интересы следующим образом: «У вас есть множество училищ, и в Петербурге, говорят, учеников и учениц, развивающих наукой свой ум, насчитывается несколько десятков тысяч. Многим из нас очень было бы желательно понять всю разницу между столичными институтами и нашими степными медресе... Говорят, у вас перед глазами, в полчаса времени, можно видеть, как хлопчатая бумага превращается в ситец и в кисею, лен - в холст и полотно, тряпки от этих материй - в бумагу, а бумага из них - в газету? Все это у нас в степи считается колдовством. Как было бы нам приятно понять эти превращения, самим видеть торжество ума, торжество науки, торжество европейца над природой» (16).

А между тем в 20-е годы XIX века острейший дефицит земли усугублялся запретом царской администрации на откочевку за пределы Букеевской Орды, на просторы Младшего жуза (17). Не помогали и аренда земель (18) соседних губерний. Жангир-хан принимает кардинальные меры и вводит частную собственность (19) на землю, завершая тем самым ввод всех элементов либеральной рыночной экономики.

Останавливает сыпучие барханы посадкой сосен (20), которые радуют, нас по сей день. Претворение и других инновационных мероприятий дают ему возможность обеспечить всех жителей ханства средствами на жизнь, не завися от прихоти природы и пастбищного скотоводства. Чутко уловив, что время рассвета кочевой культуры прошло, он предпринял все от него зависящее, чтобы казахи, сохранив традиции и культуру, вошли в иную цивилизацию и смогли адаптироваться в новых условиях жизни, диктуемых временем. *Понимая, что копирование земледельческой культуры, традиционной для Российской империи, для них может быть нецелесообразным, Жангир-хан находит выход в урбанизации (21) населения.*

Сторонник развития оседлого образа жизни он заложил Ханскую Ставку в 1827 году (22). Его усилия Ханская Ставка, построенная на Нарын-Кумах, стала вскоре главным торговым, образовательным и административным центром Букеевской Орды, демонстрировавшим также мирное сосуществование разных национальностей и религий.

Это было началом формирования буржуазии в Казахстане. При всей противоречивости мнений именно сформированный его усилиями слой образованных людей способен был также соотноситься с его властью и пре-

тендовать на роль ученого советчика. Именно последователи Жангир-хана пытались следовать ему, «сумевшему в своей жизни примирить азиатское с европейский» (23). Именно они составили и составляют гордость, славу и надежду народа по сей день.

Жангир-хан, по сути, вывел идеальную формулу выживания, делая упор на развитие человеческого капитала. Будущее он видел в образовании народа. «...Если и науки приносят столь великую пользу, то внукам нашим и хорошо жить без них нельзя будет. Нам весьма полезно и выгодно иметь лекарей из киргизов (казахов-Т.Н.Ж..) Всякое старание, всякая издержка денежная принесут во сто раз более плода, если они будут употреблены на обучение юношества» (24).

Эта же идея является ныне альфой и бетой японского экономического феномена! Ежегодно с первым звонком японские школьники и студенты усваивают мысль: что у них очень мало земли, что у них нет полезных ископаемых. В Японии окруженной водой, дефицит пресной воды! Но у родителей есть они и их мозги! Они должны очень хорошо учиться и подняться на конкурентоспособный уровень НИ-ТЕК технологии, чтобы весь мир поделился с ними своими богатствами.

Если бы земельная реформа хана по введению частной собственности на землю была бы своевременно поддержана остальной частью казахского общества, возможно, не было бы и трагедии переселенцев, оказавшихся в Казахстане...

Когда правительство Столыпина выбрало «миграцию как наиболее легкий и дешевый способ борьбы с перенаселением» ...» (25), направляя переселенцев из центральных и южных губерний России, а также Украины, якобы гонимых острым малоземельем и засильем помещичьих хозяйств на окраины. Тем самым было нарушено эволюционное развитие земледелия в Казахстане. Это наглядно видно из следующего сравнения посевных площадей и валового сбора хлебов в Казахстане (26):

Годы	Засеяно десятин	Валовой сбор в пудах
1900-1904	1 761 000	67 481 000
1905-1909	2 053 000	69 673 000
1910-1914	2 951 000	96 369 000
1915-1917	3 705 000	150 461 000

«Но это мероприятие, не разрешая вопроса землепользования внутренних губерний России и создавая там лишь иллюзию разрежения населения, осложняло аграрный вопрос в Уральской губернии, не устраивая как следует переселенца и в то же время стесняя его соседа киргиза /Казаха-Т.Н.Ж./, заставляя отодвигаться еще дальше вглубь безводных солонцовых степей» (27).

Исход людских ресурсов из просторов России бумерангом вернулся через 70-100 лет к потомкам и создал новые проблемы. Это и обезлюдившие деревни Нечерноземья России и «демографический крест», которую пытаются решить с помощью материнского капитала современная Россия.

А тогда, брошенные на произвол судьбы переселенцы, получили наделы, не соответствующие местным природным условиям, что обуславливало создание неустойчивых хозяйств. «...что в свою очередь неизбежно порождало периодически через известный промежуток времени неурожай, а вместе с тем и голод. Последний, выдвигая перспективу голодной смерти, широким потоком гнал переселенцев обратно в глубь России и Украины на безземелье, устилая путь следования трупами-жертвами, развившихся на почве истощения, эпидемий и оставляя на месте насиженных гнезд - ряд могильных холмов» (28).

Эти строки из отчета Губземотдела, со всей очевидностью опровергают бытующее мнение о том, что колонизация земледельческим населением севера степных областей в качестве пахотных земель, послужит делу «цивилизации» кочевников. Просто, в очередной раз кочевники стали основным объектом «цивилизаторской» активности (29), но не более.

В итоге, переселенцы все более пополняли ряды недовольных властью, революционная ситуация все накалялась. Именно они были движущей силой и октябрьского переворота, и гражданской войны в Казахстане. Именно они «ассимилировали» местных казаков.

Более продуманными и масштабными были первые шаги Советской власти в Казахстане по решению насущных проблем, в том числе и переселенческого вопроса... Но голод 1920-1921 годов не только отразился на экономическом положении крестьянских хозяйств края, но и задержал (почти на 1,5года) внедрение и практическое осуществление принципов новой экономической политики в сельскохозяйственном производстве (30). *Красноречивым подтверждением этому - резкое сокращение в Казахстане, начиная с 1920 года посевных площадей, которые в 1923 году доходят до 1 634 000 десятин, то есть более чем наполовину против 1915-1917гг.* (31).

Тем не менее, большевикам удастся взять ситуацию под контроль. 22 мая 1922 года был принят «Закон о трудовом землепользовании», сыгравший, по мнению ряда исследователей, важную роль в деле юридического оформления перехода к нэпу в сельском хозяйстве. А 31 октября 1922 года IV сессия ВЦИК утвердила Земельный кодекс РСФСР, но он не охватывал всех сторон жизни землепользователей в регионах. Доработка, с учетом местных условий была проведена и в КССР. 1 августа 1922 года было опубликовано Постановление 3-й сессии Киргизского ЦИКа II созыва «О трудовом землепользовании на территории КССР». Решение вопроса «о наделении киргизского населения земель по разработанным Наркомземом Киргизской республики для скотоводческих и скотоводческо-земледельческих хозяйств

земельным нормам, а также землеустройство для киргиз за счет государства» укрепляли уверенность местного населения в завтрашнем дне, «создавали стимулы для более рационального ведения хозяйства» (32).

Если Жангир-хан в своих *реформах опирался на партию элиты и частью на обученного, грамотного чиновник*, то В.И. Ленин опирался на партию большевиков и широкие слои крестьянства. Это они и усилия работников Губземотделов воплотили в жизнь один из предсмертных заветов великого вождя: «Устроить обновленную землю у нас!» - которую он высказал после прочтения книги Гарвуда «Обновленная земля», в котором рассказывается об успехах американского земледелия.

Учитель и агроном стояли в это время в центре общественного внимания (33).

Так страна вплотную подошла к решению земельного вопроса, вконец запутанного колонизационной политикой Столыпина.

Иными были переселенцы, осевшие в Букеевской Орде еще при Жангир-хане. Люди успешные, они хоть имели прибыль, но с собой несли много полезного, налаживая сотрудничество Букеевской Орды со всей Европой. Уже в 1890-е годы здесь проживало до 1,5 тысяч человек; из них 400 казахов, 300 русских, 500 татар, а также украинцы, армяне, поляки и немцы (34). Именно здесь происходил и диалог, и взаимопроникновение культур. Именно здесь формировался беспрецедентный для того времени прочный фундамент доверия и дружбы народов, шла дальнейшая интеграция и развитие взаимовыгодного сотрудничества на пространстве Евразийского континента.

«Будучи дальновидным политиком, Жангир-хан верно уловил дыхание XIX века. Он смог умело определить векторы внешней и внутренней политики. История Букеевского ханства являет собой убедительный пример того как, как истинный патриотизм государственных деятелей казахского народа уместно сочетался с их стремлением к прогрессу, к обеспечению гражданского мира и приумножению традиций добрососедских, партнерских отношений - России и Казахстана» (35).

Думаю, научный поиск откроет новые неопубликованные документы, откроет новые *горизонты понимания* (36). Но музеи должны всегда оставаться хранителями Муз, хранителями вдохновения предков и тайн неординарных личностей. И быть тем местом, куда будут приходить пытливые новое поколение, чтобы отгадывать секреты предков и находить ответы на вызовы брэнного мира.

1. Российский государственный исторический архив (далее - РГИА). Ф. 1291. Оп. 82. Д.1. Л.34-34 об.

2. Центральный государственный архив Республики Казахстан (далее - ЦГА РК). Ф.И-4. Оп.1. Д.1607. Л.6-6 об.

3. НАРТ. Ф.977. Оп. Совет. Д.2736.Л.2 и об. Л.8-9; Ф.Оп.1Д.5595. Л.1- 1 об.

4. ЦГА РК.Ф.И-4. Оп.1.Д.1607.Л.6-6 об.

5. Зиманов С. Россия и Букеевское ханство. С.152.
6. Там же. С.152-156.
7. Журнал министерства внутренних дел.1849. Ч.28.С. 107-133
8. Астраханские губернские ведомости.1845. № 45. С. 308-311; № 46. С. 318-320; №47. С. 323-325.
9. Мосвитянин.1853. Т.6. №22. Кн.2. С.51-85.
10. ЦГА РК. Ф.И-78. Оп.1. Д.17. Л.10-10 об.
11. ЦГА РК. Ф.И-78. Оп. 1. Д.17. Л.1-2об.; 5-5 об.
12. ЦГА РК. Ф.И-4. Оп.1. Д.5440. Л.48.
13. ЦГА РК. Ф.И-78. Оп.1. Д.158. Л.3-5-5 об.
14. ГАОрО. Ф.6. Оп.10. Д.3400. Л.67-67 об.; 113-114.
15. ЦГА РК. Ф.И-4. Оп.1. Д.1609. Л.1-4; Ф.И-78. Оп.1. Д.37. Л. 4-5.
16. Небольсин П.И. Путешествующие киргизы. Русский вестник. Ч.29.1860. №19. С.49.
17. ЦГА РК. Ф.И-4. Оп.1. Д.4747. Л.14-14 об.; 19, Л.44-45, 1011об.-1012об.
18. ЦГА РК. Ф.И-78. Оп.1. Д.25. Л.1-2; 21. ЦГА РК. Ф.И-78. Оп.1. Д.49. Л.1-4 об.; Д.87. Л.10 об.; РГИА. Ф.1291. Оп.82. Д.1. Л.16-24-24 об.
19. ЦГА РК. Ф.И-4. Оп.1. Д.301; Л.2-2 об.; Д.62511; Л.13-14 об.
20. ЦГА РК. Ф.И-78. Оп.1. Д.45. Л.6-6 об.
21. Уразова А.И. Урбанизационные аспекты в русской литературе XIX в. // Наука и образование. №4. С.84.
22. ГААО. Ф.1. Оп.7. Д.1172. Л.48; ПФА РАН. Ф.157. Оп.1. Д.129. Л.76-77 об.; ЦГА РК. Ф.И-4. Оп.1. Д.2350. Л.486-491.
23. Кенжетаев Б.А. Казанские учебные заведения и процесс формирования казахской интеллигенции в середине XIX - начале XX вв. Издательский дом «ПиФ»,1998. С.30.
24. Зиманов С. Указ. соч. С. 143 (Алекторов А. Письмо Джангира Чуке Нуралиханову) // Оренбургский листок. 1892. № 26.
25. Уразова А.И. Аграрное развитие и продовольственная безопасность России в XVIII-XX вв. Оренбург, 2006. С. 123.
26. ГАОО. Р.186. Оп.1. Д.96. Л.46.
27. ГА ЗКО. Ф.9. Оп.1. Д.296. Л.23.
28. Там же.
29. Наука и образование. 2005. №4. С. 66-70.
30. Лабузов В.А. Аграрные отношения на Южном Урале в первые десятилетия Советской власти /1917-1932/ Оренбург, 2004. С. 197.
31. ГАОО. Р.186. Оп.1. Д.96. Л.46
32. Лабузов В.А. Указ. соч. С. 198-199.
33. Красный Урал. 1924. 9 апреля. С.2.
34. Букеевской Орде 200 лет. Книга 3. 2001.С. 177.
35. «Приуралье». 2005. 25 октября. С. 5.
36. Наука и образование. 2005. №4. С. 118-124.

**Чемякин Е. Ю.
(Екатеринбург)**

**HISTORIA EST MAGISTRA,
ИЛИ ОБРЕЧЕННОСТЬ ИСТОРИЕЙ**

"...история, среди всего прочего,
предполагает необратимость"
И. Бродский

"...географию, вероятно, может
скомпрометировать только история"
И. Бродский

"Существуют места,
где история неизбежна,
как дорожное происшествие..."
И. Бродский

К словам Бродского хотелось бы добавить: история сама по себе есть неизбежность, сказать жестче - обреченность. Любое событие, предмет, взгляд или восклицание обречено на историю. Также как сама история вынуждена впитывать в себя, как губка, весь окружающий мир, не делая различия при этом между малым и великим, хорошим и пагубным, важным и малозначительным. Это потом уже найдутся те, кто объяснит, классифицирует, растолкует и расставит все по местам. Таких людей принято называть историками. Найдутся и те, кто впитает в себя историю, примет ее как составляющую души и, избегая строгих терминов и научных оборотов, бережно вплетет ее в свою жизнь. Таких людей принято называть поэтами.

Не обращая внимания ни на тех, ни на других, история продолжает записывать в свой дневник все, включая как жизнь общественную, так и частную, до которой, казалось бы, не должно быть никому дела. Последнее обстоятельство не мешает нам сейчас читать чужие письма, написанные пятьдесят, сто, двести и т.д. лет назад, не мешает изучать быт крестьян или досуг королей. История словно снимает с себя критерий морали и заменяет его понятием "научной значимости", обнажая то, что должно было бы быть скрытым. Вспомнив Герострата, можно добавить, что некоторые люди наловчились использовать подобное свойство истории. Частная жизнь всегда приковывала больше внимания, нежели жизнь общественная, поскольку давала волю воображению и повод для сплетен.

Неизбежность и всеохватываемость истории сводят к единому знаменателю не только великие и мелкие события, не только гениев и бездарностей,

но и, как это бы не казалось странным, прошлое, настоящее и будущее. При этом далекое прошлое имеет кое-что в корне общее с далеким будущим: и о том, и о другом нам сложно говорить что-либо конкретное, поэтому приходится довольствоваться мифами, догадками и научными спорами. Сегодняшний день напоминает огонь зажженной в темной комнате свечи, которая отбрасывает свет на все то, что находится рядом, постепенно уступая место темноте и незнанию (независимо от того, в какую сторону мы будем смотреть). Вся эта комната и есть история, свеча - знания о ней, заложенные в нас. Человек же, как правило, не любит находиться в темноте, и тянется к свету, стремясь сделать так, чтобы свеча горела как можно ярче, освещая все углы комнаты. Если отойти от этой метафоры, можно сказать проще - благодаря тому, что история впитывала в себя все подряд в прошлом, в знаниях о ней можно найти и то, в чем мы будем нуждаться в будущем.

Любой шаг вперед предполагает под собой достаточную основу, другие шаги, сделанные прежде. Иначе говоря - начиная движение с определенной точки, стоит посмотреть на то, как ты в ней оказался (посмотреть на *историю* этой точки). Недаром, у слова "история" есть значение и более частное, касающееся каких-либо конкретных явлений, и значение это включается в широкое понятие истории. Невозможно создать, сотворить, построить и возвести что-либо новое, не опираясь при этом на опыт тех, кто уже создавал и творил. Это еще одно качество истории, которое можно назвать преемственностью. Уже набившее оскомину "Historia est magistra vitae" - потому так часто и произносится, что поспорить с этим трудно, да и не имеет смысла. Тем не менее, часто со стороны скептиков звучат фразы о том, что история ничему не учит. Но сама эта фраза выдает, что говорящий ее не понимает до конца сути вопроса. История и не должна ничему учить. История по определению пассивна, поскольку находится над всеми, а стало быть, вне всех. Никто не в силах поменять историю, ибо прошлое уже не изменить, а над будущим мы не властны. Мы молча, склонив головы, попадаем на страницы, в лучшем случае, учебников, в худшем - собственных мемуаров. Так же молча, история записывает нас в свой бесконечный список, и на этом ее вмешательство в нашу жизнь заканчивается (да и это вряд ли можно назвать вмешательством). Почему же она должна нас учить? Предполагать последнее нелепо, также как возмущаться, что книги молчат, пока мы их не раскрываем. *Не она нас учит, но мы учимся у нее* - вот, что необходимо понять и запомнить, вот, в чем нужно раз и навсегда увидеть разницу. Мы должны сами научиться интересоваться тем, что в конечном итоге привело к нашему существованию, тем, благодаря чему мы сегодня получили возможность ходить именно по этим улицам, жить именно в этом городе, говорить и писать именно на этом языке. Иными словами - мы должны сами стараться узнать как можно больше. Только тогда мы сможем определиться с тем, кто мы

такие, и на что мы способны. А способны мы, как показывает та же история, на очень и очень многое.

Каждый ребенок, начиная жить, учится у своих родителей тому, как ходить, как говорить, как себя вести и так далее. Это не что иное, как модель отношений человека с историей. Так же, как отец вечерами рассказывает сыну о своих ошибках и удачах, желая передать ему хотя бы тот малый опыт, который он сам сумел накопить, так и история готова терпеливо делиться своим прошлым, столь многообразным и великим, что нам не хватит и всей жизни, чтобы до конца воспринять его весь. Тем ответственнее мы должны подходить к изучению истории, поскольку нам предстоит выбирать и оценивать то, что мы будем использовать (прямо или косвенно) в своей жизни. Обреченность историей - свойство нашего мира (или правильнее сказать - нашего сознания). Нельзя избежать его, нельзя обмануть или скрыться. Но это свойство тем полезнее, чем больше мы его используем в собственных интересах.

Будет неверным сделать вывод, что история может оказать влияние или тем более изменить общественную или политическую жизнь. Хотя ей, теоретически, и по силам сделать подобное (раз ей даже по силам "скомпрометировать географию", наименее зависящую от человека), история больше все-таки частное дело каждого. Изменить всех - утопия, достижению которой пусть посвятят свои труды политики и идеологи. Изменить отдельного человека - задача реальная и необходимая, поскольку частная жизнь вообще более значима, нежели общественная. И история лучше кого бы то ни было может решить эту задачу, задачу перевоплощения, становления и самоопределения человека.

**Черепанова Е.В.
(Лесной)**

**Современный урок истории в свете методологического спора
«нотетика-идиография»**

*«История может считаться наукой в той мере,
в какой она объясняет мир...»*

Н.И. Кареев

Уроки истории должны учить школьника не столько пассивному запоминанию фактов и их оценок, сколько умению находить причинно-следственные связи между историческими явлениями. Пожалуй, это утверждение сегодня не поддается сомнению. Учитывая при этом разногласия в

профессиональной среде по поводу целей и задач исторического образования.

Целью изучения курса истории должно быть включение личности в культурно-исторический контекст, самоориентация в цивилизованном времени-пространстве. Что актуализирует изучение не только фактологии, а философии истории, так как она способствует формированию самостоятельности мышления, расширяет кругозор, характеризуя основные пути развития человеческого общества, и, в значительной степени, упорядочивает реальное историческое пространство. Необходимо воспитывать историзм - умение понимать и оценивать события прошлого в их взаимосвязи, уникальных для каждого отдельного исторического момента, осознавать постоянную изменчивость мира и общества в их целостности.

Отсутствие историзма мышления часто проявляется в том, что события прошлого оцениваются мерками сегодняшнего дня; что в прошлом, не дающем готовых рецептов, ведется поиск решения современных проблем. Для формирования историзма мышления в процессе преподавания истории важно акцентировать внимание на рассмотрении методологических основ этой науки и их значимости для понимания общественного развития.

В ходе развития исторической науки сложилось и оформилось множество совершенно разных методологических подходов. Не претендуя на всеобъемлющее изложение проблемы, охарактеризуем наиболее распространенные методологические модели - номотетический и идиографический подходы.

Отметим принципиально важные сущностные различия номотетического и идиографического подходов. Если номотетическое направление ставит задачу объяснения исторической действительности (отсюда и их прогностическая функция), то идиография преследует цель понимания культурно-исторических феноменов. Номотетический подход стремится к «полаганию» и построению законов, а идиографический - к описанию индивидуальных фактов. Номотетическое построение истории способствует развитию понятия о закономерности исторических явлений. Идиографическое построение расставляет иные акценты в исторической науке. Во-первых, оно обращает историческую науку к конкретной реальности, а во вторых - к действующей в этой реальности индивидуальности. То есть воссоздается локальное целое, но не дается методологического инструментария для включения его во всемирно-историческое.

Таким образом, номотетическое - то самое типизирующее, объясняющее направление исторического познания, порождающее множество логических схем, убедительных закономерностей, причинно-следственных связей. В рамках данного подхода моделируется историческое целое, при этом допускается абстрагирование от деталей. В то время как идиографическое направление позволяет историку выстроить «индивидуальную конкретно дан-

ную действительность». Придание исторического значения индивидуальному историческому факту осуществляется через отнесение этого факта к ценности.

Отсюда следует очевидное: идиография сохраняет гуманитарный характер исторического знания. Именно поэтому на ее путях сейчас и идет поиск выходов из кризиса объясняющих подходов. Но при всех ее преимуществах, идиография, описывая исторические феномены как уникальные, принципиально не дает способов реконструкции целого. Осознание определенной ограниченности каждого в достижении целостного знания приводит к необходимости интеграции данных подходов при изучении истории в школе. Более того. Внимание к номотетике - идиографии в последние годы во многом объяснимо с позиции соотношения всеобщей, региональной, локальной истории.

Из сказанного вытекает сложнейшая практическая задача - преодоления ограниченности возможностей каждого подхода при решении наиболее важных проблем школьного курса истории.

Для преодоления этих крайностей наиболее оптимальным, с нашей точки зрения, является социокультурный подход, который основывается на синтезе номотетического и идиографического подходов. Востребованным с позиции данного подхода является утверждение А.С. Лаппо-Данилевского о синтезе номотетического и идиографического как двух подходов к единому объекту истории. «С номотетической точки зрения историк изучает то, что есть общего между изменениями, с идиографической - то, что характеризует данное изменение, отличает его от других и, таким образом, придает ему индивидуальное значение в данном процессе» (1).

Социокультурный подход в изучении истории имеет своей целью воссоздание «образов» культуры каждой исторической эпохи как единого целого, где вызревает, концентрируется и реализуется новый, более высокий этап развития творческих сил человека. Ключевыми понятиями здесь выступают историческое время и историческое пространство. Практика свидетельствует, что сочетание номотетического и идиографического подходов позволяет решать или хотя бы дает возможность приблизиться к решению противоречий между:

- противоречивой информацией, включаемой в историческое образование и возможностями осмыслить ее;
- ориентацией на развитие творческих способностей учащихся и традиционными методами и формами обучения, которые нацелены на передачу готовых знаний.

С определенной уверенностью можно утверждать, что номотетический и идиографический подходы выполняют по отношению друг к другу функцию взаимодополняемости. Знание и понимание различных подходов к изучению исторического процесса позволяет преодолеть односторонность в

изучении истории, не допускает догматизма сознания, способствует научно-му пониманию исторического процесса, развитию историзма мышления.

Учителю важно соблюсти то самое золотое правило меры. Чрезмерное внимание к созданию объясняющих моделей, к теоретизации истории может лишить уроки истории той «изюминки», «точки удивления», вызывающий живой интерес к истории, заставляющей по-настоящему «вжиться, прочувствовать» канву урока. С другой стороны, опасно с методической стороны увлечение лишь яркими фактами, захватывающими событиями. Интересно! Захватывает! Удивляет! Все это является конструктивным началом современного урока, пока не становится самоцелью, не перекрывает те позиции, на которых выстраивается понимание исторических закономерностей. Современный урок истории тем и характеризуется, что фактическое знание (понимание времени, восприятие собственной индивидуальности как часть исторического процесса и т.д.) и методологическая компетентность (установление причинно-следственных связей, проведение аналогий, сравнительно-исторического анализа и т.д.) должны быть приобретены учеником с одинаковой эффективностью.

Современный урок истории, базирующийся на методологическом плюрализме, может строиться на основе проблемного обучения. В этом ракурсе важно показать важнейшие черты исторического процесса, проследить его наиболее значимые тенденции. В этом случае содержание урока связано с решением вполне определенной проблемы. К примеру, анализ процесса становления и развития российской государственной власти, рассмотрение социально-экономических процессов с позиции модернизации, отношений власти и общества и т.д. Важно показать все сложности выбранного процесса. В этом случае внимание учителя и учащихся акцентируется не столько на датах, фактах, сколько - на последовательном анализе исторического процесса.

С другой стороны, интерес к истории у ученика воспитывает внимание учителя и к единичным уникальным фактам, конечно, с историческим значением. Педагогическое мастерство, умение использовать нетрадиционные педагогические технологии создают основу для педагогически целесообразного и методически выверенного включения познавательных заданий поискового характера в образовательный процесс. На помощь учителю здесь могут прийти современные интеллектуально-творческие марафоны, открытые олимпиады различного уровня.

В процессе выполнения заданий, работы с различными источниками информации учащиеся создают собственный «образ истории», выстраивают мировоззренческую и гражданскую позицию через постижение истории и культуры во всей полноте, совокупности актуально-значимых фактов и их исторически-закономерных интерпретаций. Учащиеся постигают многообразие мира, погружаются в культурную среду, созданную предыдущими

поколениями, получают представление о множестве образов истории, различных перспективах развития будущего человечества. Предполагается самостоятельное размышление над историческими фактами, обращение к различным их толкованиям, выработка собственных оценочных критериев на данной основе.

Как отмечалось в решениях Совета Европы (2004г.), одной из важнейших задач школьного курса истории является формирование критического мышления учащихся в ходе осознания многомерности общественной реальности, её полифоничности и многоликости, допустимости альтернативных точек зрения, разных логик рассуждения.

В связи с этим перед современным учителем ставятся задачи развития творческой деятельности учащихся, формирование независимого стиля мышления и обеспечение мотивационной сферы. На наш взгляд, синтез номотетического и идиографического направлений в рамках социокультурного подхода открывает возможность построения методологии, формирующей историзм мышления, становится условием обновления задач и структуры современного урока истории.

1. Румянцева М.Ф. Теория истории. М., 2002. С. 204.

2. Преподавание региональной истории в Российской Федерации. Материалы Семинаров Совета Европы в Российской Федерации в 2004 году. Страсбург, 2004.

Чучула Н.М.
(Каменск-Уральский)

Эволюция программного обеспечения школьного исторического образования как основание внедрения аксиологического подхода в обучении истории

Эволюция взглядов общества, ученых и власти на назначение и потенциал исторического образования в воспитании и образовании молодого поколения всегда находила свое отражение не только в нормативно-правовых актах, концептуальных документах государства, но и в программно-методическом обеспечении соответствующих обучающих курсов.

Ретроспективный анализ эволюции идей–целей программ исторических дисциплин в период с 1930-х по 2006 г. позволяет сделать выводы об их потенциале для реализации аксиологического подхода в обучении истории старшеклассников.

В советский период развития дидактики истории с начала 30-х гг. основные требования, предъявляемые к изучению истории, определялись постановлениями коммунистической партии и правительства СССР. К числу

таких документов относятся постановления: “О начальной и средней школе” от 5 сентября 1931 г., в котором ставится задача разработки программ для систематизированных курсов, в том числе и по истории; “Об учебных программах и режиме в начальной и средней школе” от 25 августа 1932 г., в котором ставится задача усиления элементов историзма в учебных программах, в т.ч. по истории; “Об учебниках для начальной и средней школы” от 12 февраля 1933 г., с ориентацией на создание “стабильных учебников, призванных ликвидировать существующий “метод нескончаемого проектирования учебников””; “О преподавании гражданской истории в школах СССР” от 16 мая 1934 г., в котором сформулированы основные принципы преподавания истории: доступность, наглядность, конкретность; а также ряд статей - “На фронте исторической науки. В Совнарком Союзу ССР и ЦК ВКП (б)”;

“Замечания по поводу конспекта учебника по истории СССР”, “Замечания о конспекте учебника по новой истории” от января 1936 (8).

Правительственными документами за историей в качестве школьного предмета был закреплен высокий статус: из всей системы научных знаний, сообщаемых школой, важнейшее значение для формирования коммунистического мировоззрения учащихся имело изучение истории, в особенности отечественной (34. 9-12). Перед историческим школьным образованием того времени ставились цели ознакомления учащихся с всеобщей историей и с историей СССР, при этом последняя преподавалась в виде элементарного и систематического курсов. Впервые созданная программа по истории СССР Наркомпроса РСФСР (лето 1933 г.), выстраивалась на основе марксистской теории исторического процесса; при этом осуществлялась попытка сочетания курсов всеобщей и отечественной истории. В обновленных программах 1939 г. произошло более четкое разделение на программы по всеобщей истории и истории СССР, последняя также излагалась дважды (элементарный и систематический курс).

Сложившаяся в соответствии с этими решениями система школьного исторического образования просуществовала без значительных изменений вплоть до конца 50-х гг. Однако, в годы Великой Отечественной войны на первое место в обучении встали воспитательные цели (воспитание патриотизма и интернационализма): “воспитание советского патриотизма должно опираться на воспитание не только любви к нашим лучшим историческим традициям, но и ненависти ко всему, что было и есть враждебного прогрессивному развитию...” (11). И после войны, в 50-е г.г., акцентировалась цель, особенно при элементарном обучении истории, выработать у учащихся определенное отношение к тому, что изучалось - к историческим фактам, историческим личностям. Это отношение неизбежно принимало форму убеждений. Примечательно, что в условиях господства государственной идеологии особое внимание уделялось развитию эмоциональной сферы личности

учащегося, формированию отношения к изучавшемуся - “любовь”, “ненависть”, “уважение”.

С постановления “О некоторых изменениях в преподавании истории в школах” (октябрь 1959 г.) начинается обновление содержания исторического образования через введение частичного концентризма (7). Соответствующие программы содержали положение о формировании целостной системы знаний об историческом процессе, а не об отдельных периодах истории. В 1964 г. вводится 10-летний срок обучения в средней школе. А в 1965 г. ЦК КПСС и СМ СССР принимают постановление “Об изменении порядка преподавания истории в школах” - вводится принцип линейности. Продолжением этой политики стало обновление содержания исторического образования, начавшееся в 1966/67 учебном году и завершившееся в 1972/73 учебном году.

В программах по истории с конца 70-х до сер. 80-х, прослеживается та же ориентация исторического образования на вооружение учащихся знаниями и формирование высоких морально-политических качеств, что и в предшествующие годы. Программы этих лет отличает объект-субъектная позиция, т.е. определение задач школьного исторического образования, исходя из понимания учащегося как объекта учебного процесса. Однако, уже программа 1989 г. отличалась своей меньшей ориентацией на идеологию (9. С. 3-4). Следует подчеркнуть, что цели и задачи исторического образования в то время в программно-методической литературе определялись в соответствии с так называемым знаниевым подходом, то есть через определение содержания триады: знания, умения, навыки. Эти цели надолго стали приоритетными в методике преподавания истории. Л.Н. Алексашкина выделяет следующие элементы образовательно-воспитательных задач программ 70-х – сер. 80-х гг.: приобретение учащимися некоторой суммы знаний; представления о движущих силах и закономерностях; формирование конкретных мировоззренческих позиций, убеждений; развитие познавательной активности (что было очевидным достоинством программ этих лет по сравнению с предшествующим периодом); ориентация учащихся в современных политических событиях (1. С. 116-117).

В программу 1989 г. было включено положение об историзме как инструменте познания прошлых и современных этапов развития общества. Программные документы последующих годов в большей степени были сориентированы на проявление в ходе обучения истории собственно исторического познания, а также на формирование гуманитарной культуры школьников (10). Пик преобразований в этой области пришелся на 1994 - 1996 гг. Уже к 1997 г. на федеральном уровне в основном сформировались новые подходы к содержанию и структуре исторического образования (3. С. 14). Программы по истории на современном, качественно новом этапе, уже создаются на основе Государственного стандарта.

Генетический анализ эволюции программ за период с 1933 года по 2006 год с целью выявления оснований для аксиологического подхода в обучении истории позволяет говорить о ряде тенденций.

До 1991 г. все программные документы создавались на основе государственной идеологии в соответствующей лексике. Только с конца 80-х годов начинается частичная деидеологизация исторического образования, что нашло свое отражение в Концепции исторического образования средней школы 1989 года (6). Программы постсоветского периода (как времени до внедрения Стандарта, так и после) создавались уже с опорой на политеоретический подход к истории. Отметим, что в связи с этим степень научности самого учебного материала, способов его подачи и освоения, естественным образом возросла, а значит, появились основания для реализации ценностного подхода в обучении истории.

Кроме того, научность предлагаемого в программах содержания связана с выделением ряда вопросов (в некоторых программах они выделены в подтемы) по раскрытию сущности исторической науки. В программах советского периода такие вопросы не выделялись, в постсоветский период немногие, но обращают на это внимание. Большое значение для создания представления о науке играют соответствующие умения и навыки, например те, которые приобретаются в процессе работы с историческим источником. Так, целый ряд современных постсоветских программ уделяют этому вопросу особое внимание. Нельзя думать, что этого не было в дидактике истории в советский период, но, в силу уже названных причин, круг, характер, жанр исторических источников были ограничены.

Однако, наличие в советский период программ для факультативов, их содержание давало учителю истории возможность сориентировать дополнительные курсы на иные ценности: более глубокие знания, развитие интереса к предмету и научно-популярной литературе. По мере развития методики преподавания истории и изменения социокультурной и политической ситуации в стране качественно и количественно изменяется список персоналий, включенных в содержание программ. Это создает дополнительные предпосылки для того, чтобы сделать процесс обучения и предмет изучения лично-значимыми, более интересными для учащихся.

В условиях советской школы, необходимости неукоснительного следования догматам официальной идеологии неперенным условием было воспитание идейной нетерпимости, непримиримости. На современном этапе целевая ориентация изменяется в диаметрально противоположную сторону - вместо готовности к конфронтации - толерантность (терпимость) становится одной из важнейших ценностных ориентаций программ постсоветского периода, что соответствует объективной ситуации в мире, когда данное качество является условием выживания человеческих сообществ.

Как в советский, так и постсоветский период развития школьного исторического образования программы в большей степени ориентированы на предметное усвоение учебного материала. Между тем, объемы необходимой к усвоению знания растут с каждым годом, что приводит часто к неоправданной редукации количества исторических сведений. Это ставит серьезный вопрос об эффективном критерии отбора содержания предмета, которым может стать ценностный подход.

Следует отметить недостаточное количество программ постсоветского периода, в которых заявляется необходимость рассмотрения таких вопросов как ценностные ориентации человеческих сообществ, ценностные стереотипы исторических эпох, мировосприятие и мировоззрение человека в истории (как способы освоения мира и ориентации в нем). Вопросы духовного развития общества в этих документах, как и в советских программах, сводятся к традиционному рассмотрению результатов духовной и материальной культуры той или иной эпохи.

Следует отметить развитие методического оснащения программ через включение в них списков выделенных знаний, умений и навыков учащихся, перечня персоналий, источников и понятий. Появились программы, которые являются не просто программным обеспечением, но и методическим подспорьем учителю (программа по истории коллектива в составе Е.А. Гевурковой, В.И. Егоровой, А. Колоскова, Л.И. Лариной) (5).

С реформой исторического образования к разработке программ привлекаются различные авторские коллективы, до этого программы создавались соответствующими ведомственными структурами. Сейчас это программы отдельных синхронизированных и параллельных курсов; это базовые программы и программы для профильной старшей школы; программы, определяющие содержание элективных курсов. В современной практике осуществляются попытки преодолеть разделение всемирной истории на два самостоятельных курса – отечественную и всеобщую, более того, преодолеть различные дидактические и идейно-политические задачи этих курсов (2. С. 19).

Определение целей исторического образования через термин “отношение” находим в программе за 2004 г. в формулировке “нигилистическое отношение к истории”, что говорит об определенной степени внимания авторов к такому личностному образованию как отношению учащегося.

В программах за советский период вопрос о ценностном отношении к истории в принципе не ставился, что связано с отсутствием приоритетного внимания к потребностям (актуальным и перспективным) личности учащегося, с отсутствием интереса к проявлениям личности, в том числе системе ее отношений. Современные программы также не содержат в себе формулировки “ценностное отношение к истории” и рассматривают историю исключительно как средство образования формирующейся личности, как средство

развития толерантности, ориентируя на воспитание уважения к истории своего и других народов.

Таким образом, программное обеспечение исторического образования, развиваясь, прошло ряд закономерных этапов своего становления. Если рассматривать каждую программу за этот период в отдельности, то, очевидно, что основания для ориентации учебного процесса на ценностный подход к истории минимальны и носят косвенный характер. Однако если проследить эволюцию программного обеспечения исторического образования, то становится очевидным, что сама логика его развития включает в себе серьезный потенциал, предпосылку для внедрения новых подходов, в частности аксиологического. Объективные условия диктуют необходимость более глубокого и разностороннего взгляда на историческое образование, нежели рассмотрение его необходимости и полезности только с точки зрения приращения знаний и возможностей развивающейся личности.

Итак, история должна стать самостоятельной целью в образовательном процессе. Следует отойти от рассмотрения истории с точки зрения средства в обслуживании государственного и общественного заказа на определенный тип личности, но добиться того, чтобы частью этого заказа стало ценностное осмысление самой истории. Поэтому, следующим этапом эволюции практики преподавания истории может стать разработка учебных программ, учебников и спецкурсов с точки зрения аксиологического подхода.

-
1. Алексашкина Л.Н. Методологические основы школьного курса истории. Дис. ...доктора пед. наук. М., 1999.
 2. Бацын В.К. О реформе исторического и обществоведческого образования в современной российской школе // Преподавание истории в школе. 1997. №8. С. 16-22.
 3. Вяземский Е.Е. Стрелова О.Ю. Как сегодня преподавать историю в школе: Пособие для учителя. М., 1999.
 4. За высокий идейный уровень в преподавании истории // Преподавание истории в школе. 1946. № 5. С. 9-12.
 5. История России с древнейших времен до наших дней // Преподавание истории в школе. 1996. № 1. С. 34-35.
 6. Концепция исторического образования в средней школе. Авторский коллектив: М.А. Бойцов, М.А. Маслин, И.Е. Уколова, Т.В. Черникова, А.П. Шевырев, Т.Н. Эйдельман // Преподавание истории в школе. 1989. № 6. С. 76-90.
 7. О некоторых изменениях в преподавании истории в школах. Постановление ЦК КПСС и Совета министров СССР от 8 октября 1959 г. // Преподавание истории в школе. 1959. № 6. С. 3-4.
 8. Постановления партии и правительства о школе. Сборник постановлений ЦК ВКП (б) и Совнаркома СССР и РСФСР за 1931–1939 гг. Государственное учебно-педагогическое издательство Наркомпроса РСФСР. М., 1939.
 9. Программы для средних учебных заведений. История. 4-10 (5-11) классы. М., 1989.
 10. Программы по истории для средней школы (5-11 классы). Ч.1. М., 1991. С. 3-4.

Шаламов В.В.
(Нижний Тагил)

Самостоятельная работа учащихся как система

Рассмотрение проблемы самостоятельной работы учащихся, как системы, требует определения самого понятия «система», являющегося одним из ключевых философско-методологических и специально-научных понятий.

Первые представления о системе, как упорядоченности и целостности бытия, возникшие в античной философии и науке, развивались впоследствии как в системно-онтологических концепциях (Б. Спиноза, Г. Лейбниц), так и в построениях научной систематики (К. Линней). Для начавшегося со второй половины XIX века проникновения понятия «система» в различные области знания, стала актуальной задача построения строгого определения понятия «система» и разработки оперативных методов анализа систем.

При определении понятия «система» необходимо учитывать тесную взаимосвязь его с понятиями «целостности», «структуры», «связи», «элемента», «отношения», «подсистемы» и др., потому что основными системными принципами выступают принципы: целостности, суть которой состоит в несводимости свойств системы к сумме свойств составляющих ее элементов и невыводимости из последних свойств целого; зависимости каждого элемента, свойства и отношения системы от его места, функций и т.д. внутри целого; структурности, позволяющей описать систему через установление ее структуры, т.е. сети связей и отношений системы; взаимозависимости системы и среды, проявляющейся в том, что система формирует и проявляет свои свойства в процессе взаимодействия со средой, являясь при этом ведущим активным компонентом взаимодействия; иерархичности, суть которой в том, что каждый компонент системы, в свою очередь, может рассматриваться как система, а исследуемая в данном случае система представляет собой один из компонентов более широкой системы; множественности описания каждой системы в силу принципиальной ее сложности. Важной особенностью большинства систем, в частности, социальных, является передача в них информации и наличие процессов управления (28. С. 610).

Понятие «система» имеет чрезвычайно гибкую область применения, в том числе в сфере образования, которое само представляет собой сложную систему. Уже само определение образования как целенаправленного процесса воспитания и обучения в интересах человека, общества и государства (11. С. 3); как процесса изменения, развития и совершенствования сложившейся системы знаний и отношений; как относи-

тельного результата процесса обучения (22. С. 282), свидетельствует о том, что это система множества взаимосвязанных структурных и функциональных компонентов, подчиненных целям образования, воспитания и обучения.

Каждый из этого множества компонентов, в свою очередь, является целостной системой. В составе одной из них можно выделить систему самостоятельной работы учащихся как педагогическую систему, представляющую собой систему элементов, формирующих дидактическую задачу, и элементов, описывающих технологию обучения как средства решения этой задачи. Элементами здесь выступают: обучающийся, цели обучения, структура, содержание образования, процесс управления.

Анализ научной литературы показывает, что разработкой требований к самостоятельной работе, как системе, занимались в своих диссертационных исследованиях Е.К. Осипьянц (18), Перес Гарсия (19), Н.С. Пурьшева (24) и др. Данная проблема нашла свое отражение также в работах И.И. Сарро (26), Т.И. Шамовой (32) и др.

Рассмотрение различных подходов к выявлению сущности понятия «самостоятельная работа учащихся» позволяет нам сделать вывод, что до настоящего времени отсутствует единое общепризнанное определение данного понятия, которое можно было бы рассматривать как универсальное. Самостоятельная работа, как система, в обобщенном виде должна отвечать следующим требованиям: связь с другими видами учебной деятельности; применение в системе задач постепенно возрастающей сложности; сочетание различных видов работ; обеспечение индивидуализации познавательной деятельности учащихся.

Самостоятельная работа, как система, направлена на решение определенных целей. Цели любой педагогической системы можно разделить на обучающие и воспитательные. Специфической *воспитательной* целью самостоятельной работы, причем достижимой исключительно посредством самостоятельной работы, является, по мнению Б.П. Есипова, Н.Г. Дайри, И.Е. Торбан и др., *воспитание самостоятельности*. В процессе обучения воспитывается главным образом *познавательная самостоятельность*.

Педагоги-дидакты уделили соответствующее внимание разработке проблемы *обучающих* целей самостоятельной работы. В обобщенном виде авторы (Е.Л. Белкин, И.В. Горлинский, Г.Б. Пичурина и др.) определяют в качестве дидактических целей: приобретение, закрепление, применение на практике и проверка новых знаний и умений.

Цели самостоятельной работы определяют ее *задачи*. Наиболее важными из них нам представляются те, которые направлены на обеспечение условий, позволяющих организовывать эффективную познавательную деятельность учащихся. С учетом этого требования, наиболее пол-

но и точно задачи самостоятельной работы учащихся сформулированы Б.П. Есиповым. Автором выделяются в качестве важнейших следующие задачи: повышение сознательности и прочности усвоения знаний учащимися; выработка у них умений и навыков, требуемых программой каждого учебного предмета в соответствии с целевой установкой школы (в том числе умения самостоятельно приобретать новые знания из разных источников, глубоко осмысливать их и включать в систему); научение учащихся пользоваться приобретенными знаниями, умениями и навыками в жизни, в общественно полезном труде – производственном и бытовом; развитие у учащихся их познавательных способностей (наблюдательность, пытливость, логическое мышление, творческую активность в добывании и применении знаний и т.д.); привитие им культуры умственного и физического труда, навыков самостоятельно трудиться; подготовка учащихся к тому, чтобы они могли эффективно заниматься самообразовательной работой в дальнейшем (7. С. 23 - 24).

Как и всякая форма учебно-воспитательного процесса, самостоятельная работа призвана выполнять определенные *функции*. Исследователи рассматриваемой проблемы вычлениют такие ее функции, как: формирование активности и самостоятельности личности (2; 5); формирование интереса к знаниям и потребности к самообразованию (3; 6); развитие познавательных способностей (29; 31); выработка умений и навыков учебной деятельности (2; 7 и др.); повышение сознательности и прочности усвоения знаний (14; 27); конкретизация и углубление полученных знаний (4; 12).

При этом отмечается, что самостоятельная работа может выполнять эти функции, если содержание заданий и методика их выполнения будут отвечать следующим требованиям: содержание заданий строго соответствует конкретным дидактическим целям обучения; содержание и методика выполнения заданий обеспечивает познавательную деятельность на всех уровнях самостоятельности; задания позволяют применять индивидуальный творческий подход при решении поставленной проблемы (30. С. 48).

Рассматривая самостоятельную работу учащихся как систему, необходимо обратиться к вопросу о ее классификации, так как классификация всегда есть система соподчиненных понятий какой-либо области знания или деятельности человека, которая должна фиксировать закономерные связи между классами объектов, понятий с целью определить, указать место исследуемого понятия в общей системе (28. С. 430).

Понятие самостоятельной работы учащихся обладает большой емкостью и определяется разнообразными признаками. Это предопределило многообразие подходов к ее классификации. Рассмотрев имеющиеся в научной литературе подходы к выделению видов самостоятельной

работы учащихся, мы пришли к выводу, что исследователи данной проблемы вычлениют отдельный признак самостоятельной работы или группу ее признаков и, основываясь на них, проводят свои классификации.

Анализ литературы показывает, что чаще всего встречаются попытки классификаций на основе дидактической цели (1; 7). Разработаны также классификации на основе источника знаний (8; 27 и др.); по характеру познавательной деятельности (15; 25); по степени самостоятельности (23); по нарастанию продуктивного и творческого начал в заданиях и деятельности обучаемых (16; 21); по заданиям, организующим самостоятельную деятельность учащихся (13; 21); по дидактической функции (10); по организационному признаку (9; 17).

Сам факт существования такого количества классификаций, на наш взгляд является закономерным, поскольку каждая позволяет увидеть новые аспекты объекта классификации, следовательно, углубить и расширить понимание сущности и возможностей использования ее в практической деятельности.

Проведенный анализ научно-педагогических исследований позволяет говорить о сложности описания самостоятельной работы учащихся как целостной системы из-за множественности составляющих ее элементов, каждый из которых, в свою очередь, является многокомпонентным.

1. Белокур Н.Ф., Каменщиков Л.А. Виды самостоятельной работы, направленные на реализацию единства абстрактного и конкретного в обучении // Самостоятельная работа учащихся в учебном процессе современной школы: Межвуз. сборн. научн. трудов. Челябинск, 1985.
2. Буряк В.К. Самостоятельная работа учащихся. М., 1984.
3. Голованова Н.Ф. Особенности самообразовательной деятельности старшеклассников // Советская педагогика. 1983. № 5. С. 47-50.
4. Далингер В.А. Самостоятельная деятельность учащихся – основа развивающегося обучения // Математика в школе. 1994. № 6. С. 17-21.
5. Данилов М.А. Воспитание у школьников самостоятельности и творческой активности в процессе обучения // Советская педагогика. 1961. № 8. С. 32-43.
6. Ерастов Н.П. Методика самостоятельной работы. Учебно-методическое пособие. М., 1985. 79 с.
7. Есипов Б.П. Самостоятельная работа на уроках. М., 1961.
8. Жарова Л.В. Учить самостоятельности. М., 1993.
9. Жарова Л. В. Самостоятельная работа: организация и самоорганизация. М., 1993.
10. Жарова Л.В. О сущности самостоятельной деятельности учащихся // Активизация учебно-познавательной деятельности учащихся. Межвузовский сб. науч. трудов. Л., 1984.
11. Закон Российской Федерации «Об образовании». М., 2004.
12. Зотов Б.Ю. Организация современного урока. Книга для учителя. М., 1975.
13. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. М., 1981.
14. Лында А.С. Самостоятельная работа и самоконтроль в учебной деятельности

- старших школьников. Методическое пособие. М., 1971.
15. Махмутов М.И. Современный урок. Вопросы теории. М., 1981.
 16. Моро М.И. Самостоятельная работа учащихся на уроках арифметики в начальных классах. М., 1963.
 17. Нильсон О.А. Теория и практика самостоятельной работы учащихся: исследования роли самостоятельной работы учащихся в учебном процессе и ее эффективность при использовании рабочих тетрадей в школах ЭССР. Таллин, 1976.
 18. Осипьянц Е.К. Самостоятельная работа студентов как средство активизации интеллектуальной деятельности: Дисс. ... канд. пед. наук. Душанбе, 1978.
 19. Перес Гарсия. Педагогическое руководство самостоятельной работой студентов по педагогике: Дисс. ... канд. пед. наук. М., 1984.
 20. Пидкасистый П.И. Самостоятельная деятельность учащихся: Дидактический анализ процесса и структуры воспроизведения творчества. М., 1972.
 21. Психолого-педагогический словарь для учителей и руководителей общеобразовательных учреждений. Ростов-на-Дону, 1998.
 22. Половникова Н.А. Исследование процесса формирования познавательной самостоятельности школьников в обучении: Дисс. ... канд. пед. наук. Казань, 1975.
 23. Пурьшева Н.С. Вопросы управления познавательной деятельностью учащихся при самостоятельной работе на уроках: Дисс. ... канд. пед. наук. М., 1972.
 24. Руководство самообразованием школьников. Из опыта работы. Ред. состав. Б.Ф. Райский, М.Н. Скаткин. М., 1989.
 25. Сарро И.И. О сущности и классификации видов самостоятельной работы учащихся // Учен. записки. т. 335. Л., 1973. С. 146-162.
 26. Скаткин М.Н. Проблемы современной дидактики. М.: Педагогика, 1984.
 27. Советский энциклопедический словарь. М., 1981.
 28. Уваров А.Ю. Новые информационные технологии и реформа образования // Информатика и образование. 1994. № 3. С. 3-14.
 29. Уваров В.М. Самостоятельная работа студентов по курсу «Основы педагогического мастерства» как средство активизации познавательной деятельности // Система самостоятельной работы студентов в условиях перехода на новые образовательные стандарты. Содержание и методика организации: Сб. тез., докл. и сообщений науч.-практ. конф. Н. Тагил, 1998. С. 48-51.
 30. Усова А.В., Вологодская З.А. Самостоятельная работа учащихся по физике в средней школе. М., 1981.
 31. Шамова Т.И. Активизация учения школьников. М., 1982.

Шиндина Т.А.
(Екатеринбург)

Проблема оценивания учебных достижений учащихся в теории и на
практике

Современный человек живет и действует в условиях, требующих высокого профессионализма и значительных интеллектуальных усилий для принятия правильных решений в различных жизненных и рабочих ситуациях. Сегодня перед всеми участниками образовательного процесса стоит проблема повышения качества образования, его адаптации к складывающимся жизненным реалиям (экономическим, социальным, культурным, демографическим, и т.д.).

Оценивание учебных достижений учащихся постоянно наталкивается на ряд противоречий, носящих, как правило, практический характер. Выходя работать в школу, молодые учителя сразу оказываются в ловушке: с одной стороны они хотели бы объективно оценить учебные достижения учащихся и результаты своей деятельности, с другой стороны оказываются заложниками формализма в оценке качества образования, навязанным "сверху". Незавершенность общих принципов и методологии оценивания, наряду с отсутствием качественных измерителей, критериев оценивания приводят к тому, что отметка, выставленная ученику, не всегда оказывается объективной, а потому не выполняет своих функций.

Образовательная деятельность может привести к самым различным результатам, зависящим не только от содержания, но и от внутренних задач, которые ставит перед собой учащийся, его интересов, склонностей и способностей, что определяет необходимость в объективности и достоверности оценки учебных достижений учащихся, а также развития умения критически оценивать результаты своей учебной деятельности (самооценки). Чаще всего контроль и оценивание достижений учащихся происходит только по конечному результату. При этом без пристального внимания остается деятельность учащихся, не оценивается их уровень и динамика развития, не учитывается влияние внешних и внутренних факторов на момент оценивания.

Оценка учебных достижений школьников может выражаться в оценочных суждениях и заключениях учителя, которые могут быть сделаны как в устной, так и в письменной форме (1). В этих суждениях дается краткая характеристика (в качественном плане) успехов и недостатков в учебной деятельности школьника, а также путей ее совершенствования. Отметка же выражает количественную оценку знаний, умений и навыков учащихся в цифрах или баллах. При этом оценка - педагогическое суждение и отметка в баллах выполняют разные психологические функции и потому заменить од-

на другую не могут. Первая фиксирует достижение (или отставание) ученика по отношению к самому себе. Вторая - насколько его сегодняшний уровень высок по отношению к уровню других учеников в классе. С психологической точки зрения и та, и другая информация необходима для ребенка.

В системе образования используются три известных модели оценки (2):

a. модель соотнесения с нормой, в которой результат отдельного учащегося сравнивается с результатом выбранного группового эталона;

b. модель соотнесения с критерием, в которой результат отдельного учащегося сравнивается со стандартом или критерием;

c. модель роста или развития, в которой результаты отдельного учащегося оцениваются посредством анализа уровня его развития в промежутках между двумя точками во времени с точки зрения понимания им идеи, широты его базы знаний или степени овладения каким-либо умением.

На сегодняшний день нормативные документы (3) не содержат четких описаний уровней усвоения знаний, умений и навыков или обученности учащихся, шкалу для оценки достижений. Существующая же практика оценивания знаний, умений и навыков не дает реальной картины обученности учащихся и требует изменения.

Э.К. Алиджанов в своих исследованиях приходит к выводу, что разработка методологии оценивания до сих пор остается проблемой потому, что исключительно трудно осуществить последовательное сопоставление целей образования с достигаемыми результатами обучения. Цели образования выражены, как правило, в весьма общих и потому абстрактных категориях. Измерение же результатов обучения проводится на совсем ином уровне - более узком, более конкретном, более осязаемом. Получается, что конечные цели образования и результаты обучения, проверяемые в конкретной оценочной ситуации, формулируются на разных языках. Цели - на языке интегральных, общих категорий, а результаты - на языке конкретных знаний, умений, навыков, то есть языке действий (4). Для выработки эффективных и достаточно строгих критериев оценивания необходимо стараться излагать цели и результаты обучения на одном и том же языке, в одних и тех же понятиях и терминах, что не всегда представляется возможным (5).

При проверке знаний учащихся учитель часто довольствуется формулировкой какого-либо определения или требует написания формализованных схем, конспектов, формул. От этого в сознании школьника укореняется представление, что он должен иметь формализованное знание, понимать которое не обязательно, достаточно его заучить. В итоге, в процессе обучения укореняется формализм, который наносит огромный урон качеству обучения.

Изменяется положение преподавателя в системе образования - если раньше он, в основном, выполнял функцию накопителя и распространителя научной информации, то теперь ему нужно превратиться в фигуру, цен-

тральная задача которой *управлять* познавательной активностью учащихся и *контролировать* ее результаты (6). Для этого необходим независимый и объективный инструментарий оценивания (7), с четко определенными показателями критериев каждого уровня оценки. Система измерителей учебных достижений - это нормативные требования к учащимся, заявленные в форме, позволяющей проконтролировать соответствие объекта измерения требованиям стандарта.

Широко используемой является так называемая «пятибалльная» шкала оценки, ставшая традиционной для нашей школы. Но можно сказать, сколько времени существует пятибалльная шкала оценки, а фактически четырехбалльная, столько существует и проблема ее использования. Не решает ее и введение стандартов. Учителям полезно знать, что измерительная ошибка пятибалльной системы оценок составляет ± 1 балл (8). Очевидно, что не представляется возможным оценить по четырехбалльной шкале развитие творческих достижений и творческих способностей учащихся. Недостаточная эффективность существующей школьной оценки требует либо ее усовершенствования, либо проектирования новой оценочной системы.

Совершенствование системы педагогического контроля можно вести в двух основных направлениях: первое - это совершенствование традиционных форм и методов за счет их критического осмысления; второе направление предусматривает использование технических средств оценивания в сочетании с тестовой методикой (9).

А. Остапенко предлагает классификацию отметок и программу их применения (10), по его мнению, это поможет решить проблему объективности и справедливости оценок.

Педагогический тест - это инструментальное средство контроля знаний, при использовании которого можно с заданной точностью определить надежность и валидность проводимых измерений. В настоящее время преподаватели, руководители образовательных учреждений начинают достаточно широко применять тестовую форму контроля знаний, используя при этом либо опубликованные в педагогических изданиях тесты, либо тесты собственной разработки. Отмечая эту тенденцию, как, безусловно, положительную, следует отметить, что, как правило, при этом используются так называемые неформальные педагогические тесты, которые не удовлетворяют требованиям, предъявляемым к инструментальным диагностическим средствам педагогического контроля (11).

Как отмечает В.С. Аванесов (12), тест - лишь один из методов, который полезно применять как итоговую форму оценки результатов обучения. Для текущего контроля применяется множество других, в том числе и традиционных форм. Помимо известных в литературе общих принципов обучения и воспитания, В.С. Аванесов сформулировал группу специфических принципов, регламентирующих процесс измерений. Процесс педагогических изме-

рений может быть назван научно обоснованным, если он регламентируется группой специфических принципов: объективности, связи контроля с образованием, обучением и воспитанием; справедливости и гласности; научности и эффективности; систематичности и всесторонности. Оценка решает правильно свою воспитывающую функцию только тогда, когда она воспринимается учащимися как объективная (13).

Авторами предлагаются альтернативные формы оценивания:

- 1) 11-балльная шкала оценивания
- 2) Рейтинговая система
- 3) 6-балльная шкала оценок на основе концепции В.П. Беспалько
- 4) Безотметочное обучение
- 5) Портфолио
- 6) Тест
- 7) Матрицы оценки качества результата образования

Таким образом, несмотря на большой объем исследований, посвященных проблемам оценивания результатов учебной деятельности учащихся, в современной ситуации оказываются мало разработанными вопросы критериев и показателей.

-
1. Подласый И.П. Педагогика: Новый курс: Учеб. для студ. высш. учеб. заведений: В 2 кн. М., 2003. Кн. 1: Общие основы. Процесс обучения. С. 547.
 2. Глоссарий терминов по проведению оценки, экзаменов и тестов в системе образования / Забулионис А., Бетелл Дж. // Education Support Program, OSI – Budapest. 2003. 22 июня. С. 13.
 3. 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; Государственные образовательные стандарты в системе общего образования: (Теория и практика) / Рос. акад. образования ; Под ред. В.С. Леднева и др. М., 2002.
 4. Сборник материалов для организации подготовки региональных экспертов ЕГЭ в 2005 г. / Авт.-сост. Ковалева Г. С. (рук. колл.), к.п.н., Котова О. А., к.и.н., Лискова Т. Е., к.п.н., Станченко С. В., к. ф.-м.н. М., 2005.
 5. Алиджанов Э.К. Проблема методологии оценивания учебных достижений в свете современной образовательной парадигмы (Материалы к Ученому совету ОИУУ) // <http://oipkro.nm.ru>
 6. Андриади И.П. Функция оценивания и проблема справедливости в педагогической деятельности учителя // Вестник Моск. гос. пед. универ-та. М. 2002. №2(3). С. 61-66.; Гормин А. Шестибалльная шкала оценок: оцениваем качество, а не количество // Директор школы. 2004. №3. С. 40-44.; Зеленова Л. О чем говорит школьная отметка? // Директор школы. 1998. №5. С. 37-42.; Иванова Л.И. Проблемы объективизации оценки учебных достижений школьников // Стандарты и мониторинг в образовании. 2001. №2. С. 51-53; Костюков Л. Ошибки и отметки: тройка, пятерка, кол // Первое сентября. 2001. 16 июня. С.7 и др.
 7. Алиджанов Э.К. Проблема методологии оценивания учебных достижений в свете современной образовательной парадигмы (Материалы к Ученому совету ОИУУ) // <http://oipkro.nm.ru>

8. Ксензова Г. Школьная отметка: стимулятор учения или «дамоклов меч»? // Директор школы. 2000. №5. С. 49-57.
9. Остапенко А. Может ли школьная оценка быть справедливой? / А. Остапенко. // Народное образование. 2006. N 1. С. 125-131.
10. Алиджанов Э.К. Проблема методологии оценивания учебных достижений в свете современной образовательной парадигмы (Материалы к Ученому совету ОИУУ) // <http://ooirkro.nm.ru>
11. Аванесов В.С. Актуальные вопросы педагогических измерений // Тезисы докладов Всероссийской конференции «Развитие системы тестирования в России». 25-26 ноября 1999г. Ч.1, С. 43-44.
12. Герасимова Н. Оценка знаний должна воспитывать // Воспитание школьников. 2000. №6. С. 37-40.
13. Аванесов В.С. Вопросы методологии педагогических измерений // Педагогические измерения. 2005. №1. С. Ксензова Г. Школьная отметка: стимулятор учения или «дамоклов меч»? // Директор школы. 2000. №5. С. 49-57.

Научное издание

**РОЛЬ ИСТОРИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ
В ФОРМИРОВАНИИ ИСТОРИЧЕСКОГО
СОЗНАНИЯ ОБЩЕСТВА**

XI международные историко-педагогические чтения
Часть II

Рекомендовано к изданию Ученым советом
исторического факультета УрГПУ (протокол № 6 от 22.02.2007 г.)

Компьютерная верстка Д.Н. Ряпусова

Подписано в печать 22.02.2007 Формат 60x84/16
Бумага для множительных аппаратов. Усл. печ. л. 34,6
Уч.-изд. л. 36 Тираж 150 Заказ
Уральский государственный педагогический университет
620017, Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26
Тел. (343) 336-14-55 Факс (343) 334-97-71