

**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) - инициатива 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 межпред-

метных 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 незыблемость британских ценностей и чувство национальной гордости. Однако, исключительно трудный путь прохождения концепции реформы в правительственных и парламентских структурах, воздействие общественной критики заставили правительство тори 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 способствовать «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 подчеркнуто *либеральном духе* - с позиций воспитания толерантности, глубокого понимания и уважения к чужой индивидуальности, к иным культурам и точкам зрения. Так, например, в документе отмечалось, что история способствует *духовному развитию* школьников тем, что она «помогает ценить культурные достижения обществ прошлого и понимать мотивы личностей, жертвовавших ради их создания своими силами и временем». Вклад же истории в *нравственное развитие* личности определяется тем, что она учит детей понимать, что «последствия действий людей должны рассматриваться по результатам произошедших событий и человеческих решений», а также вникать в то, «как в различных интерпретациях прошлого отражаются различные точки зрения и ценности». Основное назначение истории с точки зрения *культурного развития* учащихся составители документа видят в том, что она помогает им «осознавать различия и сходство между развивающимися во времени культурами и внутри отдельных культур и по-

стигать 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.) третье место (18 очков) после английского языка (30 очков) и драмы («драматические и экспрессивные искусства») (21 очко) и опережая изобразительное искусство (17 очков), музыку (11 очков), географию (6 очков), «личностное и общественное воспитание» (4 очка). Интересно, что таблицы, иллюстрирующие результаты аудита тех «духовных измерений», которые отражены в содержании различных учебных предметов, приписывают школьной истории актуализацию следующих «средств» духовного воспитания:

«Рефлексия относительно произведений поэтического творчества;

Рефлексия относительно фундаментальных жизненных вопросов в ходе изучения материалов переписи населения 1571 г.;

Рефлексия и способность проникновения в «великие вопросы» жизни;

Вопросы осознания смысла и переживание чувства изумления по поводу окружающего нас естественного мира;

Вопросы отношения к чужому человеческому опыту;

Способность проникновения в мир верований и ценностей;

Осознание важности религиозных убеждений;

Познание человеческого опыта и тех способов, посредством которых верования и убеждения воздействуют на формирование идентичности личности;

Способность проникновения в человеческие реакции и эмоции;

Посещение полей сражений и кладбищ в Европе».

Хотя среди школьных учителей и специалистов в области образования практика подобных аудиторских проверок встречается 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 (центральное и местное управление, ключевые характеристики парламентарной и других форм правления, развитие всеобщего избирательного права, роль национальных и международных организаций в политике и др.), а также с теми механизмами («формами действия»), посредством которых в обществе осуществляются социальные и политические изменения. Во-вторых, история рассматривается как *базис сравнения, обсуждения и оценки природы различных общественных систем* во всем их 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 раз-

личных 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* личного, 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 общих «умений и способностей» (skills and capabilities), которые в будущем окажутся им полезны вне зависимости от той или иной избранной профессиональной стези. К числу таких «ключевых умений», развиваемых через освоение исторического материала, по мысли разработчиков реформы, относились приобретаемые школьниками навыки *коммуникации и коллективной деятельности* (главным образом, через прочтение и рефлексивное восприятие различных источников информации; участие в дискуссиях; групповое посещение музеев, художественных галерей и исторических достопримечательностей; формулирование вопросов и ответов на них; презентацию различными способами своих достижений и открытий; планирование и выполнение исторических исследований в составе учебных классов и проектных групп и т.п.), «*количественного мышления*» (через оперирование историческими данными для вычисления временной дистанции между событиями или средней продолжительности жизни поколений; количественные подсчеты в процессе исследования и обнаружения устойчивых истори-

ческих 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 нигде не ставится задача выявления *объективной сущности* тех или иных исторических событий (как практически невыполнимая и, в конечном счете, ложная), но подчеркивается неразрывная связь исторических выводов (начиная с процедуры установления исторических фактов и заканчивая созданием объяснительной исторической концепции) с различными точками зрения и ценностными позициями - как самих участников исторической драмы, так и историков, изучающих прошлое. Это делает современное историческое мышление наиболее продвинутым вариантом *критического научного мышления* вообще.

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, кото-

рая 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 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 старшеклас-

ников) 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.