

директоров в связи с подготовкой к ЕГЭ преподавание зарубежной истории полностью прекращено.

**Зубкова И. А.
(Екатеринбург)**

Дискуссия о содержании пропедевтического исторического образования в ходе школьной реформы 1988-1989 гг. в Великобритании

Смещение акцентов современной политики образования к целенаправленному формированию компетентностей, т.е. практически-ориентированных навыков и умений, связанных с различными предметными областями, по-новому ставит вопрос и о содержании школьного курса истории, и о самой ценности исторического образования. Очевидно, что новая концепция образования в тенденции заметно расширяет как сферу вариативности и индивидуальной адаптированности содержательных конфигураций предметных знаний, так и систему образовательных методик и технологий.

С этой точки зрения, представляют определенный интерес дискуссии, которые сопровождали разработку концепции преподавания школьной истории в ходе образовательной реформы в Великобритании в 1988–1989 гг., поскольку позиции и аргументы, отстаивавшиеся сторонниками разных точек зрения, в известной части перекликаются с современным контекстом обсуждения основ образовательной политики в области истории. В особенности это касается начального (пропедевтического) курса школьной истории, в рамках которого школьники впервые овладевают навыками исторического мышления. Сфера исторической пропедевтики, наверное, в наибольшей степени отразила дискуссионный характер проблемы соотношения систематических знаний и индивидуальных стратегий обучения в рамках образовательной модели.

Содержание 1-й ступени обучения истории (Key Stage 1: 1–2-й классы) до сих пор вызывает множество дискуссий в британской педагогике, поскольку этот компонент школьного исторического образования и после принятия Национальной Образовательной Программы в 1988 г. остается наиболее традиционным, соответствующим либеральным педоцентристским установкам.

Программа обучения истории для 1-й ступени нацеливает учителя на развитие у младших школьников осознания прошлого как особого рода реальности и, в частности, того, чем *прошлое отличается от настоящего*. На этой ступени «вхождения» в предмет учитель истории должен помочь школьникам выработать представление о прошлом как о *хронологической последовательности* событий, а также начальные представления о том, какими путями и способами мы можем изучать прошлое, как мы можем судить о нем. По существу, обучение истории в младших классах носит пропедевтический характер и призвано пробудить живой интерес к предмету. Пропедевтический курс в целом разбивается на три тематических уровня (в определенных пределах могут совмещаться), последовательно формирующих в сознании школьников триаду основных исторических концептов: *эмпирический факт, личность и событие*.

Специфика подхода к организации пропедевтического (вводного) курса состоит в том, что на первом тематическом уровне младшие школьники вводятся в мир истории через знакомые и близкие им комплексы вещей (домашняя утварь, здания, одежда, пища и др.), и, опираясь на них, через изучение отдельных сторон повседневной жизни людей прошлого (работа, праздники, досуг, поездки и т.п.). Базис сравнения прошлого и настоящего на этой стадии замыкается в основном на понятии «образ жизни» (way of life). Считается, что сопоставление существовавшего в прошлом предметно-деятельностного мира с тем, который окружает школьников сегодня (прежде всего, в части материально-«телесных», конструкционных, функциональных и эстетических особенностей предметного мира), впервые рождает в сознании ребенка ощущение различий и временной дистанции, разделяющих прошлое и настоящее. Разработка этого метода преподавания истории в младших классах принадлежит известному английскому историку Дж.К. Ривзу, автору учебника «История через знакомые вещи» (1). В современной Великобритании учебники и пособия для учителей, развивающие т.н. «обучение через предметы» (learning from objects), до сих пор очень популярны и продолжают пропагандироваться как составной элемент определенной образовательной традиции – «образования на месте» (Education-on-Site), т. е. образования с помощью подручных окружающих материальных памятников, предметов и вещей.

Существенную поддержку этому направлению в историческом образовании всегда оказывали многочисленные общественные фонды, занимающиеся проблемами экологии, охраны памятников старины, музейного дела, в частности, очень влиятельный фонд «Английское Наследие» (English Heritage). В самой британской педагогике «обучение через предметы» традиционно рассматривается как наиболее приемлемый и прогрессивный подход к изучению истории младшими школьниками: считается, что это направление, по сути, представляет собой упрощенный вариант социальной истории, которая в таком виде вполне доступна детям (2). Характерно, что и после принятия Национальной Образовательной Программы в 1988 г. энтузиасты «обучения через предметы» продолжают настаивать на расширении рамок этого обучающего подхода (включая 2-ю и 3-ю ступени обучения), превращении его в один из «центральных элементов» образовательной программы по истории. В изданном при поддержке фонда «Английское Наследие» в 1990 г. «Руководстве для учителей по обучению через предметы» подчеркивается, что способность интерпретировать вещи является универсальным ключом к пониманию окружающего детей мира в его историческом развитии, поскольку именно из анализа различных комплексов вещей дети учатся делать выводы о тех видах деятельности, в которых применялись эти вещи, о материальном уровне развития и экономических условиях, при которых они создавались, об эстетических вкусах, предпочтениях и представлениях людей, которым они служили (3). Предполагается, что постепенно переходя от знакомых вещей и жизненных ситуаций, к более удаленным во времени и пространстве, ученики будут раздвигать горизонт своего исторического видения, постигая и сам ход исторического времени («изменения в их собственной жизни, жизни своей семьи и взрослых вокруг них») и ту временную дистанцию, которая отделяет образ жизни людей прошлого, запечатленный в вещных свидетельствах, от современного образа жизни.

Аналогичный «объектный», или экземпляристский, подход применяется при изучении младшими школьниками второго тематического уровня – жизни знаменитых людей прошлого (королей, полководцев, святых, художников, изобретателей, путешественников и др.). Здесь за основу преподавания, как правило, берутся отдельные занимательные, волнующие воображение детей биографические «истории», «рассказы» (stories), в которых элементы исторической

правды и фантазии могут смешиваться самым причудливым образом. (Некоторые учителя непосредственно черпают материал для жизнеописаний «великих людей» из документальных свидетельств – хроник, записей легенд и преданий, писем, мемуаров и т.п., стремясь сохранить и донести при этом до учеников живую форму этих исторических документов). Изучаемые исторические персонажи могут принадлежать к различным эпохам, странам и культурам, но в целом уже на этой ступени обучения в обязательном порядке требуется обращение к персоналиям, взятым, прежде всего, из британской истории.

Хотя подчеркнутое внимание британской школы к «жизнеописаниям великих людей» достаточно серьезно критиковалось и в нашей, и в британской педагогической литературе, многие английские педагоги считают, что применительно к младшему школьному возрасту форма увлекательного биографического «рассказа», «истории» является наиболее эффективным методом пробуждения у детей первоначального интереса к истории. В этой связи, характеризуя свою работу с учениками младших классов, английский школьный учитель Д. Филд пишет: «В общении с детьми младшего школьного возраста мой подход часто состоит в передаче исторического содержания через увлекательные рассказы, полные выдумки и фантазии. С самих истоков человеческой цивилизации все общества передавали существенные элементы своей культуры следующим поколениям через рассказы, но сегодня эта составляющая начального обучения истории многими больше не рассматривается как важная и заслуживающая внимания. По моим же наблюдениям, дети младшего возраста не делают различия между фактом и вымыслом, поэтому общепринятая история, построенная по принципу «это то, что случилось на самом деле», часто не производит на них впечатления... Красочные фольклорные сказания, построенные на вымысле и фантазии, более соответствуют восприятию детского мышления, чем реальные события, они дают ему такое ощущение «отличия» нашего настоящего от того, что происходило “когда-то давно”, которое полностью соответствует их возрасту». Именно на осознании этой дистанции между настоящим и далеким, таинственным прошлым, «своим» и «чужим»? и возникает у детей, как подчеркивает учитель, начальное *ощущение истории*. «Дети младшего школьного возраста полны деятельного отношения к реальности, полны пытливого интереса и разнообразных идей. Им

присуще стремление овладеть историей, исследовать ее наиболее полным образом и освоить ее», – размышляет далее Филд. Это овладение историей у детей легко приобретает характер специфического предметного «опыта» – перевоплощения в исторических героев, увлекательного игрового «проживания» исторических ситуаций, в значительной мере воссоздаваемых на основе живого, ничем не скованного воображения (4).

И, наконец, третий тематический уровень призван сосредоточить внимание учащихся на рассмотрении отдельных *исторических событий различного типа*, как то – события национальной или местной истории, события из истории других стран, памятных исторических событий, которые символически воспроизводятся в настоящее время (годовщины, юбилеи, религиозные праздники, фестивали, Олимпийские игры), но уходят своими корнями в далекое прошлое. Как правило, при отборе исторических событий, подлежащих изучению в рамках 1-й ступени обучения, многие учителя, стремясь «спровоцировать» спонтанный интерес школьников к прошлому, черпают яркие событийные поводы из окружающей их жизни (традиционные ярмарки, фестивали, праздники, юбилеи и т.п.). Предполагается, что, отталкиваясь от этих примеров, ученики с большим интересом будут стремиться к изучению подлинных исторических событий-прототипов, легших в основу современных обычаев и праздников.

Критика такого подхода к пропедевтическому историческому образованию в основном сводилась в ходе образовательной реформы 1988–1989 гг. к тому, что он в широких пределах допускает достаточно произвольный, дифференцированный, индивидуализированный подход к обучению, подспудно предполагающий ориентацию на спонтанное развитие знаний и личности ребенка. По существу, весь процесс преподавания истории на этой стадии организуется вокруг развивающейся индивидуальности ребенка. Основные претензии к программе 1-й ступени, как правило, сводились в ходе реформы к отсутствию цельного содержания в начальном курсе подготовки школьников, слабой подготовке учащихся к дальнейшему изучению систематического курса британской истории. Одним из серьезных конкретных недостатков «объектного», экземпляристского дробления истории на отдельные «куски» и «линии развития» считается

невозможность на этой основе внедрить в сознание учащихся четкий хронологический принцип изучения истории.

Однако с этими критическими замечаниями сторонники традиционного подхода могли согласиться лишь частично. Следует указать, что содержательно 1-я ступень обучения истории имеет принципиальные отличия от последующих разделов образовательной программы по истории и потому не может оцениваться с общих позиций оценки всего школьного исторического курса. Дело в том, что, в отличие от 2-й и 3-й ступеней обучения, первая базируется (и на это требование четко указано в National Curriculum) на полном тождестве т. н. «сфер изучения» (Areas of Study) и «ключевых элементов» (Key Elements). Это означает, что в данном случае содержательное наполнение изучаемого материала совершенно неотделимо от тех обязательных знаний, навыков и умений, которые ученик должен овладеть на этой ступени обучения. Фактически, изучение исторически конкретных материальных предметов, персонажей и событий не имеет здесь самостоятельного значения и полностью подчиняется выработке конститутивных элементов исторического мышления, иначе говоря, начальных идей и представлений об истории вообще. Это-то и составляет подлинное содержание исторических знаний, приобретаемых учениками на 1-й ступени обучения.

Например, разбирая на уроках истории в младших классах те или иные исторические события, ученики должны вынести из этих занятий представления о структуре события как такового – представления о том, почему люди совершали те или иные поступки, как и почему из них складывались («происходили») те или иные события, что явилось следствием того или иного события. Изучая вместе с преподавателем различные «истории» (stories) о знаменитых исторических личностях разных эпох и культур, ученики должны естественным образом приходить к пониманию истории как мотивированной деятельности человека и одновременно убеждаться, что любые рассказы или исторические отчеты несут на себе отпечаток определенной личностно-субъективной интерпретации и потому выражают лишь один из взглядов на прошлое, но не всю его полноту.

Использование на уроках истории различного иллюстративного материала – предметных комплексов (предметы обихода, здания, ландшафты, музейные экспонаты) и источников информации (репродукции картин, экскурсии, памятники архитектуры,

телепередачи, фотографии, фильмы, рассказы взрослых и т.п.) углубляет и закрепляет эти представления, показывая, что прошлое может быть отражено и представлено различными способами. Уже на этой стадии младшие школьники учатся комбинировать данные разных источников для изучения прошлого, а также «вопрошать» прошлое, отталкиваясь от специфики того или иного источника.

Нельзя также сказать, что обучение истории с помощью живых, увлекательных «рассказов» и окружающих ребенка «физических свидетельств» (т.е. материальных предметов) вовсе лишено основ хронологических знаний, хотя, безусловно, в легендарной истории или артефакте дописменной эпохи хронологические признаки всегда являются очень «размытыми» и условными. Предметный показ эволюции вещей и способов их изготовления достигает главного в формировании представлений детей о хронологии – он дает «ощущение» хронологии, раскрывая прошлое как последовательную смену событий и предметов, которая может быть выражена, по крайней мере, на уровне опорных понятий, таких, как «старый», «новый», «прежде», «после», «тому назад» и т.д.

Сторонники «обучения через предметы», кроме того, доказывали, что посредством изучения истории окружающих человека вещей формируется более тонкое понимание школьниками специфики исторического времени: развитие в данном контексте предстает как единство преемственности («сходства», «континуитета») и изменения (связанного с течением времени «различия»), исторического прогресса в одном отношении и его обратной стороны – регресса – в другом (5). По существу, в данном случае речь идет о формировании у школьников первичной «сетки» исторических понятий и принципов изучения прошлого, которые находятся в тесной связи с конкретными представлениями (образами) о признаках и сущности тех или иных предметов. В принципе, этот подход, учитывающий особенности конкретно-образного мышления младших школьников, разделяется сегодня и многими российскими педагогами и методистами (6). Таким образом, оценка содержания начального исторического образования школьников во многом зависит от того, какие задачи формулируются для 1-й ступени обучения и насколько эффективно они решаются.

1. См.: Reeves J.K. History Through Familiar Things. L., 1951.

2. Лапчинская В.П. Средняя общеобразовательная школа современной Англии. Вопросы теории и практики обучения. М., 1977. С. 147.

3. Durbin S., Morris S., Wilkinson S. A Teacher's Guide to Learning from Objects. L., 1990. P. 5.
4. Field D. Children's Crusade // History Today. 1999. Vol. 49 (12). P. 62–63.
5. Remnants. Journal of the English Heritage Education Service. – 1990, Summer. No. 11. P. 6.
6. См.: Студеникин М.Т. Методика преподавания истории в школе. М., 2000.

Каргапольцев Д.С.
(Екатеринбург)

**Организация русских скаутов в деле воспитания российской
эмигрантской молодежи в Маньчжурии
(в 1920-х – 1945 гг.)**

Формирование российской эмигрантской общины в Маньчжурии в основном пришлось на 1920-1922 гг., когда социальная ситуация в стране для русского населения кардинально изменилась. С этого времени и до 1945 г. одним из основных направлений деятельности эмигрантской общности в Маньчжурии становится сохранение национального наследия. Проявлением этой тенденции, кроме всего прочего, было создание достаточно большого количества общественных объединений в среде российской эмиграции, которые должны были сохранять культурные традиции и задавать ценностные ориентиры. К началу 30-х гг. различных эмигрантских объединений, обществ, комитетов в Маньчжурии насчитывалось уже более ста (1). В дальнейшем их численность серьезно не изменилась.

Эти тенденции нашли свое выражение также и на молодежном уровне эмигрантской общности. Стремясь оградить детей от возможного «растворения» в чужой среде, воспитание и образование молодежи в эмигрантской среде было ориентировано на традиционные, национальные ценности. Определенное влияние на процесс социализации детей-эмигрантов оказывали, помимо институтов семьи и школы, такие институты, как общественные организации и неформальные объединения молодежи (2). Одной из таких организаций, зарождение которой относится еще к дореволюционному периоду существования русской колонии в Маньчжурии, были отряды русских скаутов.