

онным современным концепциям понимания истории относят, кроме того, христианскую и марксистскую. В последние годы в отечественной исторической науке стали разрабатываться исследовательские подходы, базирующиеся на междисциплинарном характере исследования. Среди последних мы выделяем социокультурный и историко-психологический подходы, которые импонируют авторам полным соответствием целям и предмету исследования.

### **Литература:**

1. Сближение или отчуждение? Влияние политического восприятия истории на отношения между ЕС и Россией. URL: [www.austausch.org/.../Dokumentation-Herbstgespraeche\\_08\\_D-R.pdf](http://www.austausch.org/.../Dokumentation-Herbstgespraeche_08_D-R.pdf)
2. Проскурякова Н.А. Новые теоретико-методологические подходы в постсоветской социальной истории XVIII-начала XX вв. Московский педагогический государственный университет. URL: [nsi-mpgu.narod.ru/files/proskuryakova.doc](http://nsi-mpgu.narod.ru/files/proskuryakova.doc)
3. Ярославский педагогический вестник № 1-2010. М.В. Лукьянчикова. Новые подходы к изучению Великой Отечественной войны в современной германской историографии. URL: [vestnik.yspu.org/releases/2010\\_1g/55](http://vestnik.yspu.org/releases/2010_1g/55).
4. zeitenblicke 6- 2007, Nr. 2 Damien Tricoire. Von der anderen Staatlichkeit: Geschichte der internationalen Politik und Osteuropäische Geschichte. URL: [www.zeitenblicke.de/2007/.../dippArticle](http://www.zeitenblicke.de/2007/.../dippArticle).

**УДК 930.2**

**ББК 442.63**

**ГСНТИ 03.01.45**

**Код ВАК 13.00.02**

**О.А. Лыжина**

Екатеринбург

## **МЕТОДИЧЕСКИЕ КОНЦЕПЦИИ ОБУЧЕНИЯ ИСТОРИИ: ПОДХОДЫ К ОПРЕДЕЛЕНИЮ СУЩНОСТИ ПОНЯТИЯ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** концепция, теория, методика, процесс обучения, обучение истории, педагогические концепции обучения, методические концепции обучения истории.

**АННОТАЦИЯ:** В статье рассматриваются подходы к определению сущности понятия «методическая концепция обучения истории». Автор показывает взаимосвязь понятий «концепция», «теория», «дидактика», «методика», «методика обучения».

**O.A. Lyzhina**

Yekaterinburg

**METHODICAL CONCEPTS OF TRAINING OF ISTO-RII:  
APPROACHES TO DEFINITION OF ESSENCE OF  
CONCEPT**

**KEY WORDS:** conception, theory, methodology, teaching process, teaching History, pedagogical conceptions of instruction, conceptions of teaching history

**ABSTRACT:** The focal point of the paper is the term “methodological conception of teaching history”, presented as a complex of various approaches and interpretations. The author endeavours to reveal interrelation of the following notions: ‘conception’, ‘theory’, ‘didactics’, ‘instruction methods’, ‘methodology’.

Процесс научного познания складывается из познавательной деятельности людей, средств познания, его объектов и знаний. Научное познание осуществляется в ходе научного исследования, которое носит систематический и целенаправленный характер, нацеленное на решение конкретных научных проблем. Результаты такого исследования заполняют определенный пробел в научном знании. Процесс получения знаний, как последующая база совершенствования практики, основывается на разработке, внедрении (апробации) и анализе ключевых, определяющих идей, концепций, теорий.

1. Изначально термин «концепция» (conception – схватывание) в латинском языке означал «слоги», т.е. связи, которые схватывали или соединяли буквы. Одновременно понятие «концепция» – это и философский термин, который выражает акт понимания и постижения смыслов в ходе речевого обсуждения или их результат, представленный в многообразии концептов [6. С. 391]. Таким образом, термин «концепция» произошел от слова «концепт», что в переводе с латинского *conceptus* - схватка, замысел и понимается как единица речевого высказывания. Идея концепта теоретически была разработана в средние века Петром Абеляром, Гильбертом Порретанским, развита в разнообразных школах XIII века (Фомы Аквинского, Иоана Дунса Скота и др.). В период Нового времени

идея концепта была сведена к понятию, а концепция стала пониматься как теоретико-системное знание. В философии XX века «концепт» рассматривался как специфическая познавательная форма движения мысли к истине [6. С. 387-388]. На современном этапе этот термин трактуется как сущность какой-либо научной или философской теории, а «концепция» рассматривается, как взгляд на ту или иную проблему, включающий в себя ее четкую формулировку, понимание и объяснение [11. С. 75].

Понятие «концепция» тесно связано с понятием «теория». Это комплекс взглядов, представлений, идей, направленных на истолкование и объяснение какого-либо явления; в более узком и специальном смысле – высшая, самая развитая форма организации научного знания, дающая целостное представление о закономерностях и существенных связях определенной области действительности объекта данной теории. В современной методологии науки выделены следующие основные элементы (компоненты) теории: сходные идеальные объекты и понятия; производные объекты и понятия; исходные утверждения (аксиомы); производные утверждения (теоремы, леммы); метатеоретические основания (картина мира, идеалы, нормы, научные исследования, принципы и др.) [4. С. 109-110].

Каждая область знания имеет свои концепции, теории. В отрасли педагогического знания большинство концепций связаны с процессом обучения. Важным является определение понятия «процесс обучения». Так, Владимир Ильич Загвязинский в своей работе определяет данный термин, с одной стороны, как «совместную деятельность педагога и обучающихся, в ходе которой последние овладевают знаниями и умениями, предусмотренными учебными программами», которая, как он отмечает, «внешне предстает перед нами». А, с другой стороны, автор указывает на «двусторонний характер обучения, всегда включающий взаимосвязанные и взаимообусловленные процессы преподавания и учения, причем в различные виды самостоятельной работы обучающихся преподавание включено косвенно, через выдачу заданий, инструктирование, последующий контроль, консультирование. В преподавание даже на этапе планирования и подготовки к занятиям в идеальном виде включены деятельность учеников, достигнутый ими уровень развития. Деятельность педагога и учебная деятельность

обучающихся всегда предметны, т.е. направлены на освоение конкретного содержания изучаемых предметов, то и третий элемент процесса обучения – содержание изучаемого» [3. С. 17]. Таким образом, можно говорить о трех существенных элементах учебного процесса, выделяемых В.И.Загвязинским: совместная деятельность учителя и учащихся, двусторонний характер обучения в рамках предметного содержания.

Володар Викторович Краевский в своих работах указывает на социальную функцию обучения - передача социального опыта. «Обучение - совместная целенаправленная деятельность учителя и учащихся, в ходе которой осуществляется развитие личности, ее подготовка к участию в жизни общества путем приобщения ее к социальному опыту» [5. С.44].

Исаак Яковлевич Лернер процесс обучения рассматривает как «смену актов обучения, в ходе которой изменяются деятельность учителя и учащихся, а также свойства учащихся в результате их деятельности». Он, в отличие от предыдущих авторов, разделяет понятия «процесс обучения» и «учебный процесс». Первое им определяется как понятие, «характеризующее модель обучения, отражающее неперенные и неизбежные признаки обучения». А учебный процесс, по его мнению, «описывает обобщенные и проявляющиеся в течение длительного срока различия в протекании процесса в разных типах учебных заведениях, классах». Также исследователь отмечает, что «процесс обучения не зависит от методического почерка учителя, от общей атмосферы в школе, классе, а на учебный процесс, наоборот, все эти факторы сильно влияют [7. С.9-10].

Итак, В.И. Загвязинский и В.В. Краевский, определяя сущность процесса обучения, выделили и охарактеризовали структурные компоненты данного понятия. А И.Я. Лернер определил различия между понятиями «процесс обучения» и «учебный процесс».

В систему педагогических наук входит дидактика, которая дает обоснование целей, содержания, методов и форм обучения, и методика обучения школьников, студентов различным дисциплинам. Понятие «методика» имеет несколько значений:

1. методика как набор предписаний, регулирующих процесс обучения;

2. методика как одна из педагогических дисциплин, имеющая свою методологию, прикладные и теоретические аспекты, объектом которой является обучение одному из учебных предметов;

3. в профессиональной подготовке педагогов – содержание одного из учебных курсов [4. С. 6].

В 70-е годы XX века был проведен ряд исследований (И.Т. Огородников, Н.М. Верзилин, С.Г. Шаповаленко и др.), посвященных вопросу о научном статусе методики и ее отношении к дидактике. В.В. Краевский и А.В. Хуторской в своей работе говорят о существовании четырех концепций научного статуса методики обучения предмету, которые характеризуют различные этапы их формирования. Первый этап (и, соответственно, первая концепция) рассматривает методику обучения как прикладную науку к предмету, который изучают учащиеся (например, методика обучения истории с этих позиций - прикладная наука к истории). Второй этап характеризует методику обучения как прикладную науку к психологии. Третий этап: методика обучения – «конгломерат знаний, заимствованных из других дисциплин». И только на четвертом этапе методика становится самостоятельной педагогической научной дисциплиной [9. С. 71-73]. Таким образом, можно заметить двойственный характер методики обучения: методика обучения как частная дидактика (прикладное значение) и методика обучения – самостоятельная дисциплина, имеющая свой предмет исследования (обучение определенной дисциплине и воспитание ее средствами).

Во второй половине XX века сосуществовали концепции одномоментного представления о процессе обучения как передаче и усвоении ЗУНов (наследие официальной педагогики 1930-1940-х годов) и концепции, ориентированные на развитие в обучении личности школьника (достижение дидактической мысли 1950-1960-х гг.). В 1970-1980-е годы получила признание в дидактике и предметных методиках концепция оптимизации обучения, которая была разработана Ю.К.Бабанским [10. С.94-98]. В.И. Загвязинский в своей работе приводит примеры популярных дидактических концепций и теорий этого периода: теории активного развивающего обучения (М.А. Данилов, Б.П. Есипов, М.Н. Скаткин, И.Т. Огородников и др.), проблемного обучения (И.Я. Лернер, М.И. Махмутов, В. Оконь и др.), теории и методики программиро-

ванного обучения (В.П. Беспалько, Т.А.Ильина, Н.Ф. Талызина и др.), концепций развивающего обучения Л.В. Занкова, обучения на основе теоретического обобщения В.В. Давыдова и Д.Б. Элькони-на, задачного структурирования обучения (Н.В. Кузьмина, П.И. Пидкасистый) [2. С. 17].

Определив существенные характеристики понятий «концепция» и «методика», можно охарактеризовать специфику методической концепции. Это система взглядов, идей на проблему(ы) обучения конкретному предмету, где ключевым элементом должна выступать идеализированная модель обучения в виде особенностей реализации методов, приемов, средств или форм обучения конкретному предмету в определенных условиях обучения.

Например, в рамках методики обучения истории идея стимулирования самостоятельной мыслительной деятельности учащихся начала волновать педагогов и методистов еще дореволюционного периода. Так, на рубеже XIX - XX веков передовые учителя истории и методисты по-разному видели решение этой проблемы. Одни считали, что необходимо обратиться к наглядности в процессе обучения истории (Н.Г. Тарасов, С.А. Князьков), другие – к работе учащихся над докладами и рефератами (А.Ф. Гартвиг, Н.П. Покотило, Б.А. Влахопулов); третьи – к использованию исторических источников (Н.А. Рожков, С.В. Фарфаровский). Каждый из перечисленных педагогов и методистов в своих работах описывал преимущества именно тех способов, которые они определяли как ключевые, базовые для достижения поставленной цели. Так, методист А.Ф. Гартвиг заменил обычные уроки подготовкой рефератов и их разбором, а также отказался от использования учебника при объяснении нового материала. Он считал, что основательно надо изучать только вопросы, имеющие существенное значение. При такой методике роль учителя сводилась к руководству деятельностью учащихся и контролю. В начале учебного года он предлагал учащимся темы рефератов по основным вопросам исторического курса, затем класс делил на группы по 5-6 человек (с учетом интересов самих учащихся). При этом каждая группа выбирала руководителя, который поддерживал связь с педагогом, уточнял необходимые моменты (список литературы, перечень персоналий и др.). Вся группа работала над темой, но при этом каждый из ее участников разрабатывал свой аспект. Работа начина-

лась с изучения материала учебника, затем переходили на знакомство с научно-популярной литературой. Над отдельным докладом работали в течение двух-трех недель. По истечении времени доклад заслушивался остальными учащимися и учителем, высказывались замечания, формулировались выводы (чаще учителем). Каждая группа в течение года работала над 2-4 темами. Такая система отработывалась методистом в выпускном классе (8 классе гимназии, где средний возраст учащихся 17-18 лет) [1. С. 42-43]. Опираясь на описание методики, предложенной А.Ф.Гартвигом, можно выделить ключевые особенности, при которых данная система способна была стимулировать самостоятельную мыслительную деятельность учащихся: работа в микрогруппах, самостоятельный поиск необходимой информации в определенный срок, умение представить собранную информацию. Важным является и возраст учащихся, тип учебного заведения, содержание материала для такой работы и интерес учителя и учащихся в такой деятельности.

Таким образом, методическая концепция обучения конкретному предмету (например, истории) является средством реализации педагогической, в частности, дидактической концепции. Она направлена на выявление и определение специфики обучения предмету, а именно факторов обучения конкретному предмету: цели обучения, особенностей структуры и содержания, учебно-методической организации преподавания и учения (совокупности методов, приемов, средств и форм обучения предмету), познавательным особенностям учащихся и результатам обучения.

---

### **Литература:**

1. Гартви́г А.Ф. Новые педагогические течения в применении к преподаванию истории // Вестник воспитания. 1902. №6.
2. Елисе́ева Е.В. Концепции обучения как базовые дидактические основания теории урока середины 1970-1980-х годов // Педагогическое образование и наука. 2010. №11.
3. Загвязинский В.И. Методология и методика дидактического исследования. М., 1982.
4. Краевский В.В. Основы обучения. Дидактика и методика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.В. Краевский, А.В. Хуторской. М., 2007.
5. Краевский В.В. Проблемы научного обоснования обучения (Методологический анализ). М., 1977.

6. Лебедев С.А. Философия науки: терминологический словарь. М., 2011.
7. Лернер И.Я. Процесс обучения и его закономерности. М., 1980.
8. Рожков Н.А. К вопросу о преподавания истории в средней школе // Образование. 1901. №5.
9. Студеникин М.Т. Активные методы обучения истории в русской школе начала 20 века // Преподавание истории в школе. 1994. №2.
10. Фарфоровский С.В. Лабораторное преподавание истории. Казань. 1916.
11. Энциклопедия эпистемологии и философии науки. М., 2009.

**УДК 37.014542**

**ББК Ш5**

**ГСНТИ 03.01.45**

**Код ВАК 13.00.02**

**Т.Г. Мосунова**

Екатеринбург

## **ОТ НАЦИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ К СИСТЕМЕ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** национальная школа; (мульти-) поликультурализм; система поликультурного образования; этнокультурный компонент; регионализм; гражданская идентичность; этнокультурная идентификация.

**АННОТАЦИЯ:** В статье рассматривается судьба национальной школы в СССР и актуализация с 1990-х проблем этнокультурного образования. Центральной проблемой концепции образования сегодня является оптимизация этнокультурного и этносоциального составляющих образования.

**T. G. Mosunova**

Yekaterinburg

## **FROM THE NATIONAL SCHOOL TO SYSTEM OF MULTICULTURAL EDUCATION**

**KEY WORD:** national school; multiculturalism; system of multicultural education; ethnocultural component; regionalism; civic identity; ethnocultural identification.

**ABSTRACT:** The article covers the fate of national school in the USSR and the problems of ethnocultural education, which started to arise in the 1990s. Optimization of ethnocultural and ethnosocial components of education is remaining the main problem of the education concept.

---