

Министерство образования и науки РФ
Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«Уральский государственный
педагогический университет»
Исторический факультет
Российская академия наук
Уральское отделение
Институт истории и археологии

**Современный учебник по истории:
теоретико-методологические,
содержательные и методические аспекты**

**Ежегодник. XVIII всероссийские
историко-педагогические чтения
Часть II**

Екатеринбург
2014

УДК 372.893+371.64/.69(082)
ББК 4426.63-286.2С56

Редакционная коллегия

Г.Е. Корнилов

доктор исторических наук, профессор, Заслуженный деятель науки РФ
(главный редактор)

З.И. Гузненко

кандидат исторических наук, профессор

В.Н. Земцов

доктор исторических наук, профессор

И.М. Клименко

кандидат педагогических наук, профессор

Г.А. Кругликова

кандидат исторических наук, доцент (отв. за выпуск)

Современный учебник по истории: теоретико-методологические, содержательные и методические аспекты. Ежегодник. XVIII всероссийские историко-педагогические чтения: сб. науч. ст. / ФГБОУ ВПО «Урал. гос. пед. ун-т», Ин-т истории и археологии УрО РАН. Екатеринбург, 2014. Часть II – 200 с.: табл., схемы.

В сборник включены материалы, представленные на XVIII всероссийские историко-педагогические чтения, состоявшиеся на историческом факультете УрГПУ 27-29 марта 2014 г. В сборнике представлены публикации, в которых рассматриваются актуальные теоретико-методологические, конкретно-исторические и методические аспекты современного учебника по отечественной истории. Обозначены дискуссионные вопросы всеобщей истории, отечественной истории и проблемы современного учебника. Актуализированы наиболее важные направления поиска исторических знаний и их трансформация в историческом образовании. Издание рассчитано на научных работников, преподавателей вузов и учителей школ, аспирантов и студентов, интересующихся проблемами истории, теории и методики обучения истории.

Modern history textbook: theoretical and methodological, substantive and procedural aspects. Yearbook. XVIII All-Russian historical and pedagogical readings: Sat scientific. Art. /FSBEI HPE «Ural state pedagogical university», History and archeology institute UB RAS. Yekaterinburg, 2014. Part II - 200.: Table. Scheme.

The collection includes material presented at the XVIII All-Russian historical and pedagogical readings held at the History Department USPU 27-29 March 2014 The collection contains publications, which discusses current theoretical and methodological , concrete historical and methodological aspects of the modern textbook on Russian history . Marked general discussion questions and problems of contemporary history textbook. Actualized most important areas of the search of historical knowledge and their transformation in history education . The publication is intended for researchers , university lecturers and school teachers and students with an interest in history, theory and methods of teaching history.

© ФГБОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет», 2014

Содержание
РАЗДЕЛ II

**Школьный учебник истории: теоретические
и методические проблемы**

| | |
|--|-----------|
| Антонова А.В. (Екатеринбург) ЭЛЕКТРОННЫЙ УЧЕБНИК ПО ИСТОРИИ: ОТ ТЕОРИИ К ПРАКТИКЕ..... | 6 |
| Бахтина И.Л. (Екатеринбург) ОБЕСПЕЧЕНИЕ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛ УРАЛА УЧЕБНОЙ ЛИТЕРАТУРОЙ В 1920-е ГОДЫ..... | 12 |
| Гаврилов Д. В. (Екатеринбург) СТРАТЕГИЧЕСКИЕ ОРИЕНТИРЫ СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ СТРАНЫ В ИСТОРИЧЕСКОЙ ЭПИСТЕМОЛОГИИ И РЕФЛЕКСИВНОЙ РЕКОНЦЕПТУАЛИЗАЦИИ ИСТОРИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ В СОВРЕМЕННОМ УЧЕБНИКЕ ПО ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ИСТОРИИ..... | 22 |
| Гугнина О.В. (Оренбург) УЧЕБНИК ИСТОРИИ В КОНТЕКСТЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ ВТОРОГО ПОКОЛЕНИЯ..... | 36 |
| Гузненко З.И. (Екатеринбург) НОВЕЙШАЯ ИСТОРИЯ РОССИИ НА СТРАНИЦАХ ВУЗОВСКИХ УЧЕБНИКОВ..... | 44 |
| Днепрова Т.П. (Екатеринбург) НАЦИОНАЛЬНАЯ ТОЛЕРАНТНОСТЬ КАК МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА СОВРЕМЕННОГО УЧЕБНИКА ПО ИСТОРИИ..... | 52 |
| Дудина М.Н. (Екатеринбург) «УРОКИ ИСТОРИИ» В ШКОЛЬНОМ УЧЕБНИКЕ И МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИСТОРИИ..... | 58 |
| Зубкова И.А. (Екатеринбург) БРИТАНСКАЯ КОНЦЕПЦИЯ ШКОЛЬНОГО УЧЕБНИКА ИСТОРИИ..... | 68 |
| Капшутарь М.А. (Екатеринбург) ЕДИНЫЙ УЧЕБНИК ИСТОРИИ: АКСИОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ..... | 83 |

| | |
|--|------------|
| Клименко И.М. (Екатеринбург) ЕДИНАЯ ЛИНЕЙКА УЧЕБНИКОВ ИСТОРИИ В КОНТЕКСТЕ СТРАТЕГИИ ПОЛИСУБЪЕКТНОСТИ ВОСПИТАНИЯ..... | 93 |
| Лыжина О.А. (Екатеринбург) СХЕМА В ШКОЛЬНОМ УЧЕБНИКЕ ИСТОРИИ: СУЩНОСТНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ, ВИДЫ, ПРИМЕРЫ РЕАЛИЗАЦИИ..... | 99 |
| Мельников Н. Н. (Екатеринбург) ОРГАНИЗАЦИЯ БРОНЕВОГО ПРОИЗВОДСТВА НА УРАЛЕ В 1941 – 1942 ГГ..... | 113 |
| Мосунова Т.Г. (Екатеринбург) РОЛЬ УЧЕБНИКА ИСТОРИИ В ФОРМИРОВАНИИ РОССИЙСКОЙ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ..... | 123 |
| Мусихина Е.И. (Екатеринбург) ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ, ТРЕБОВАНИЯ, ПРОТИВОРЕЧИЯ И ДОСТИЖЕНИЯ В РАЗВИТИИ ШКОЛЬНОГО ИСТОРИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПРОЦЕССЕ РЕФОРМИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ..... | 130 |
| Огоновская И.С. (Екатеринбург) ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ ДОМИНАНТА ШКОЛЬНЫХ УЧЕБНИКОВ ИСТОРИИ В СИСТЕМЕ ГОСУДАРСТВЕННОГО ЗАКАЗА XIX – XXI ВВ..... | 141 |
| Постников П.Г. (Нижний Тагил) О КРИТЕРИЯХ ВЫБОРА УЧЕБНИКА ИСТОРИИ В УСЛОВИЯХ ПЕРЕХОДА НА НОВЫЙ СТАНДАРТ..... | 155 |
| Рыжкова О.В., Черненко Е.А. (Нижний Тагил) РЕГИОНАЛЬНАЯ АРХЕОЛОГИЯ В ШКОЛЬНОМ ИСТОРИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ И УЧЕБНИКЕ: РЕАЛЬНОСТЬ И ПЕРСПЕКТИВЫ..... | 162 |
| Силаева Н. Б. (Нижние Серги) НОРМАТИВНЫЕ ОСНОВЫ ПРОВЕДЕНИЯ ЭКСПЕРТИЗЫ ШКОЛЬНЫХ УЧЕБНИКОВ..... | 171 |
| Широкий В.А. (Екатеринбург) РОЛЬ И МЕСТО СОВРЕМЕННОГО УЧЕБНИКА ИСТОРИИ В РАЗВИТИИ ПРЕДМЕТНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ УЧАЩИХСЯ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ..... | 177 |

| | |
|--|------------|
| Шумкина Т.Г. (Екатеринбург) УЧЕБНИК ИСТОРИИ КАК ОБЪЕКТ ИСТОРИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ: ОБЗОР ИСТОРИОГРАФИИ ПРОБЛЕМЫ..... | 182 |
| Яковлева Е.В. (Нижевартовск) О НЕКОТОРЫХ ВАЖНЫХ АСПЕКТАХ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЭЛЕКТРОННЫХ УЧЕБНИКОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ШКОЛЫ..... | 194 |
| Кондрашева М.И., Пряхин В.М. (Екатеринбург) ПОСЛЕВОЕННОЕ ДВАДЦАТИЛЕТИЕ В КОНЦЕПЦИИ СОВРЕМЕННОГО УЧЕБНИКА ПО ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ИСТОРИИ (К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ)..... | 198 |
| Сперанский А.В. (Екатеринбург) УЧЕБНИК ИСТОРИИ И ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ УЧАЩИХСЯ | 211 |
| Сведения об авторах | 217 |

РАЗДЕЛ II. ШКОЛЬНЫЙ УЧЕБНИК ИСТОРИИ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ

УДК

372.893+371.64/.69

ББК 4426.63-286.2 ГСНТИ 14.35.19 Код ВАК 13.00.08

А.В. Антонова

Екатеринбург

ЭЛЕКТРОННЫЙ УЧЕБНИК ПО ИСТОРИИ: ОТ ТЕОРИИ К ПРАКТИКЕ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: электронный учебник, компьютерная грамотность, информационная компетентность.

АННОТАЦИЯ. В статье рассмотрены понятие, структура и содержание электронного учебника, интегрирующего достоинства традиционных учебников и возможности компьютерных технологий.

A.V. Antonova

Yekaterinburg

ELECTRONIC TEXTBOOK ON HISTORY: FROM THEORY TO PRACTICE

KEY WORDS: electronic textbook, computer literacy, information competence.

ABSTRACT. The article discusses the concept, structure and content of the electronic textbook, integrating advantages of traditional textbooks and possibilities of computer technologies.

В настоящее время на рынке образовательных программных продуктов все большее распространение получают электронные учебники (ЭУ) по различным предметам. Они широко используются в рамках дистанционного образования, репетиторами для проведения индивидуальных занятий. В меньшей степени применяются в учебных заведениях при организации на конкретных уроках и внеклассных мероприятиях. По нашему мнению, причиной сложившейся ситуации является несоответствие имеющихся электронных разработок условиям организации и проведения учебно-воспитательного процесса в современной школе.

Учебник – это основной инструмент обучения, «книга, в которой систематически излагаются основы знаний в определенной области на современном уровне достижений науки и культуры; основной и ведущий вид учебной литературы (1. С. 151).

Важно отметить, что до сих пор нет точного определения понятия «электронный учебник». Вот некоторые определения, встречающиеся в литературе:

- согласно Н.И. Пак и В.Н. Лаврентьеву, «электронный учебник (ЭУ) – в большей степени инструмент обучения и познания, и его структура и содержание зависят от целей его использования. Он и репетитор, и тренажер, и самоучитель» (5. С.88);

- Панюкова С.В. под электронным учебником понимает «программную реализацию информационной системы комплексного назначения, которая реализует в той или иной мере дидактические возможности средств ИКТ» (4. С. 68).

Электронный учебник – это программно-методический комплекс, обеспечивающий возможность самостоятельного или при участии преподавателя, освоения учебного курса или его большого раздела именно с *помощью компьютера*. Электронный учебник или курс обычно содержит три компонента: презентационную составляющую, в которой излагается основная информационная часть курса; упражнения, способствующие закреплению полученных знаний; тесты, позволяющие проводить объективную оценку знаний учащегося (6. С. 12).

В отличие от классического «бумажного» варианта учебника электронный учебник предназначен для иного стиля обучения, в котором *нет ориентации на последовательное, линейное изучение* материала. Учебно-информационный текст ЭУ должен быть четко иерархически структурирован по содержанию. Верхний уровень иерархии отражает основные понятия и концепции предметной области. Более низкие уровни должны последовательно детализировать и конкретизировать эти понятия. При этом необходимо четко обозначить определения, примеры, объекты и утверждения (с помощью ключевых слов). Многоуровневость позволит изучать предмет с различной степенью глубины (5. С. 90).

Еще одно отличие электронного учебника от бумажного в том, что он может и должен обладать несколько большим «интеллектом», поскольку компьютер способен имитировать некоторые аспекты деятельности преподавателя (подсказывать в нужном месте в нужное время, дотошно выяснять уровень знаний и т. п.). Электронный учебник должен содержать весь необходимый (и даже более) учебный материал по определенной дисциплине. Наличие же «интеллектуальных аспектов» в электронном учебнике не только компенсирует его недостатки (использование исключительно на компьютере), но и дает ему значительные преимущества перед бумажным вариантом (быстрый поиск необходимой информации, компактность и т. д.) (З. С. 67).

Каждый учебник, с одной стороны, должен быть в значительной степени автономным, а с другой – должен отвечать некоторым стандартам по своей внутренней структуре и форматам содержащихся в нем информационных данных, что обеспечит возможность легко и быстро связать необходимый комплект учебников в единую обучающую систему (в которой могут иметь место также информационно-поисковая система, экзаменационная система и т. п.) (З. С. 65).

Электронный учебник должен содержать следующие элементы:

- обложку;
- титульный экран;
- оглавление;
- аннотацию;
- полное изложение учебного материала (включая схемы, таблицы, иллюстрации, графики);
- краткое изложение учебного материала (возможно, в виде схемокурса);
- по возможности дополнительную литературу (не только список, но и тексты);
- систему самопроверки знаний;
- систему рубежного контроля;
- функцию поиска текстовых фрагментов;
- список авторов;

- словарь терминов;
- справочную систему по работе с управляющими элементами учебника;
- систему управления работой с учебником (6. С. 11-12).

Таким образом, электронный учебник – это обучающая программная система комплексного назначения, которая:

1. обеспечивает непрерывность и полноту дидактического цикла процесса обучения;
2. предоставляет теоретический материал;
3. обеспечивает тренировочную учебную деятельность;
4. осуществляет контроль уровня знаний;
5. обеспечивает информационно-поисковую деятельность;
6. математическое и имитационное моделирование с компьютерной визуализацией;
7. сервисные услуги при условии интерактивной обратной связи (7).

Сегодня современный учитель и учитель истории, прежде всего, должен не только владеть знаниями, профессиональными компетенциями в предметной области, но иметь достаточно высокий уровень сформированности информационной компетентности, позволяющей, учителю создавать презентации к урокам, интерактивные игры и кроссворды, а также электронные учебники. Электронный учебник по истории – совокупность определенным образом систематизированных информационных файлов, содержащих текстовые документы, исторические карты, картины, фотографии, графики, диаграммы, схемы, видео и аудио фрагменты, связанные между собой ссылками, которые объединяют все материалы в единый гипертекст.

Учитель может создавать электронные учебники в различных программах (ChBookCreator, eBook Maestro, SunRav, BookOffice, SunRav и др.), используя свои авторские методические и контрольно-измерительные материалы. Конечно, создание качественного электронного учебника — процесс достаточно длительный, очень трудоемкий и требующий определенных практических навыков и умений использования компьютера. Поэтому у учителя есть несколько вариантов решения этой проблемы, либо ограничиться

созданием электронного учебника по какому-либо небольшому разделу Отечественной или всеобщей истории, либо использовать в своей работе уже имеющиеся электронные учебники по истории.

Компьютерный учебник «История России. XX век» Антоновой Т.С., Харитоновой А.Л., Даниловой А.А., Косулиной Л.Г. (1997 г.) является первым в отечественной педагогической практике комплексным мультимедийным учебным изданием, позволяющим организовать систематическое изучение целого курса истории. Учебник одобрен Федеральным экспертным советом при Министерстве образования РФ, комитетом по образованию Государственной думы РФ и московским бюро ЮНЕСКО. Издание включено в федеральный перечень учебников. Компьютерный курс «История России: XX век» состоит из 4 компакт-дисков и брошюры. Он содержит 278 мультимедийных лекций. Изучение каждого из 54 параграфов заканчивается тестированием и выставлением оценок. Предусмотрено три уровня сложности. Курс снабжен обширным справочным материалом: более 700 персоналий; подробная хронология; терминологический словарь; более 30 анимированных карт; более 700 документов; более 70 звуковых документов.

Можно выделить ряд преимуществ использования данного мультимедийного учебника по истории России XX века в процессе обучения в школе:

- программа представляет собой систематический курс истории России с 1900 по 2000 г., позволяющий полностью обеспечить учебный процесс всеми необходимыми средствами;
- обучение обеспечивается разнообразными материалами, использовать которые в обычной практике преподавания истории по ряду причин далеко не всегда возможно;
- программа работает в интерактивном режиме, следовательно учащийся становится активным участником процесса обучения, а не пассивным слушателем лекций, организация материала позволяет ему вживаться в своеобразную роль исследователя (1. С.14).

Электронные учебники по истории можно использовать как для самообразования, так и для обучения в рамках классно-

урочной системы и организации дистанционного обучения, активизируя учебно-познавательную деятельность учащихся и повышая их мотивацию по изучению исторических событий, фактов и явлений.

Итак, электронные учебники – это литература нового поколения, объединяющая достоинства традиционных учебников и возможности компьютерных технологий, которые необходимо активно использовать в учебно-воспитательном процессе в различных образовательных учреждениях для обеспечения нового качества образования.

Литература:

1. Антонова Т. С., Батаева Т. В. Первый компьютерный учебник "История России. XX век" // Преподавание истории в школе. 1998. №4. С. 14.
2. Большая советская энциклопедия [Текст] : в 30 т. Т. 27 / Под ред. А. М. Прохорова. – 3-е изд. М. : Совет. энцикл., 1977. 622 с.
3. Иванов В.Л. Структура электронного ученика // Информатика и образование. 2001. № 6. С. 63-71.
4. Использование информационных и коммуникационных технологий в образовании : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / С.В. Панюкова. М. : Издательский центр «Академия», 2010. 224 с.
5. Лаврентьев, В.Н., Пак Н. И. Электронный учебник // Информатика и образование. 2000. №9. С. 87-91.
6. Мельникова Ю.П., Стариченко Б.Е. Электронные учебники. Екатеринбург, 2003. 35 с.
7. Федотова Е. Г. Использование электронных учебников как средство повышения интереса учащихся к предмету химии. URL: <http://nsportal.ru/shkola/khimiya/library/ispolzovanie-elektronnykh-uchebnikov-kak-sredstvo-povysheniya-interesa-uchashh.>

УДК
37(09).09(470.5)
ББК
4403(235.55)61

ГСНТИ 14.35.19 Код ВАК 13.00.08

И.Л. Бахтина

Екатеринбург

**ОБЕСПЕЧЕНИЕ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ
ШКОЛ УРАЛА УЧЕБНОЙ ЛИТЕРАТУРОЙ
В 1920-е ГОДЫ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: образование, советская общеобразовательная школа, идеология, реформа, программа, учебник, учебная литература по истории и обществоведению.

АННОТАЦИЯ. Рассмотрены проблемы обеспечения учебной литературой учащихся общеобразовательных школ Урала в 1920-е годы, а также особенности процесса создания учебников для советской школы на примере учебной литературы по истории и обществоведению.

I.L. Bachtina

Yekaterinburg

**SOFTWARETRAINING SCHOOLS OF URAL
EDUCATIONAL LITERATURE IN THE 1920s**

KEY WORDS: education, secondary school Soviet ideology, the reform program, textbooks, books on history and civics.

ABSTRACT. considered the problem of providing educational literature students of secondary schools in the Urals the 1920s, and especially the process of creating books for the example of the Soviet school textbooks on history and civics.

Осуществление реформирования системы школьного образования требует как изучения, так и переосмысления опыта, накопленного в советский период, анализа как позитивных, так и негативных его аспектов с целью применения его к новым историческим условиям.

Одним из важнейших факторов успешности учебного процесса является обеспеченность общеобразовательных школ учебниками и учебными пособиями. Причем одинаково важны

как количественные, так и качественные показатели. Говоря о качестве, мы имеем в виду не качество бумаги и переплета учебников, а содержание.

С точки зрения использования исторического опыта в решении поставленных задач в сфере модернизации образования, для нас интересен опыт 1920 – х гг., так как прослеживается много общих черт при сопоставлении современной ситуации в развитии общеобразовательной школы с ситуацией эпохи новой экономической политики. А также весьма важным представляется исследование местных особенностей развития школьной системы как неотъемлемой части общего процесса, протекавшего в стране.

Большие изменения в 1920-е гг. произошли в содержании работы общеобразовательных школ, претерпели значительную трансформацию целевые установки самого образовательного процесса: на место господствовавшего в дореволюционной школе убеждения в самоценности знания пришло иное, прагматическое понимание учебного процесса, рассматривавшегося теперь исключительно в плане социализации ученика. П.П. Блонский, один из ведущих теоретиков новой школы, считал, что «наш ученик должен изучать мир и жизнь, а не арифметику и физику»(20. С. 61). Ему вторил С.Т. Шацкий: «Разрешение детского вопроса не в том, чтобы все дети были грамотными, а в том, чтобы они умели жить»(19. С. 217). При таком подходе учебный процесс неизбежно терял присущую русской дореволюционной школе классически-академическую окраску и приобретал новые черты, диктуемые временем революционных преобразований (27. С. 12).

Абсолютизация воспитательной и понижение образовательной функции учебного процесса приводили к тому, что школьный учебник становится одним из объектов постоянных дискуссий не только в педагогической среде, но и в партийно-советском руководстве, поскольку изменение учебных программ и учебных планов должно было повлечь за собой и изменение содержания учебников.

Заведующий отделом реформы школы НКП П. Н. Лепешинский считал учебник пережитком старого строя и

выступал против использования учебников вообще (21. С. 265). В соответствии с этим, в 1918 г. учебники были упразднены (22. С. 101). Однако педагоги на местах не были настроены столь радикально, и использование учебников продолжалось.

В первые годы советской власти учителя были вынуждены использовать дореволюционную учебную литературу, так как до 1921 г. учебники в РСФСР не издавались вообще (21. С. 266). В 1921 году учебники начали издаваться снова: по постановлению правительства, а монопольное право на издание и переиздание учебной литературы предоставлялось Госиздату при НКП (24.С. 61). Однако в 1921-1922 гг. проблема обеспечения общеобразовательных школ учебниками решалась за счет переиздания старых, слегка подредактированных учебников.

Работа над новыми, советскими и по форме, и по содержанию учебниками началась только в 1923 году (22. С. 102-103). Руководил работой ГУС – Государственный ученый совет при НКП. Смысл работы, по словам Н.К. Крупской, сводился к следующему: учебник школе необходим, он должен быть составлен на высоком научном уровне и содержать «общественно-необходимый материал», учебник должен быть «созвучен ребенку» и «связан с трудом». Он должен быть местным и локальным... «Идеально было бы для первого года, например, если бы учебник давал печатный материал, отражающий жизнь ребят данной школы..." (23. С. 50-56).

Учебники, которые разрабатывал ГУС, отличались разнообразием. Водились особые рассыпные учебники, учебники-журналы, учебники, издававшиеся на местах с краевой спецификой материала (20. С. 141).

Проиллюстрируем ситуацию на примере учебной литературы по истории и обществознанию. В частности, в школах I ступени учащиеся изучали историю по учебнику Е.К. Замысловской. Он состоял из небольших рассказов по истории России с древнейших времен до 1917 года. Учебник сочетал в себе традиционную схему русских дореволюционных учебников и стремление автора вложить в эту схему элементы нового содержания (3).

Новое содержание нашло отражение в школьных учебниках М.Н. Покровского, М.Н. Коваленского, Р.Ю. Виппера, Н. Рожкова. Авторы сделали центром изучения социально-экономические вопросы, объясняя явления с позиции "экономического детерминизма". Ключевыми обобщениями, которые были положены в основу структурирования экономических знаний, были идеи М.Н. Покровского (5). Однако, написанные с социологических позиций, они не устраивали школьных учителей

Наиболее распространенным пособием была «Подвижная лаборатория по обществознанию», Б.Н. Жаворонков, С.Н. Дзюбинский, насчитывавшая более 100 выпусков, содержащих статьи разных авторов на разные темы обществоведения и истории (2). Слабой стороной пособия являлось то, что содержание было малодоступным для понимания учащихся семилетних школ, которым эти книги были адресованы.

О.В. Трахтенберг и А.И. Гуковский, авторы учебного пособия по фазам общественного развития для школ I и II ступеней выступали за хронологическую последовательность в изложении исторических фактов и событий, однако их учебник грешил наличием сухих социологических схем вместо яркой и живой истории (6).

В 1926 году Н.К. Крупская вновь поднимает проблему создания новой учебной литературы, т.к. решение этой задачи, по ее мнению, имело самое серьезное значение для развития советской школы, поскольку правильно составленный учебник предопределяет, как содержание, так и методы преподавания, позволяет организовать самостоятельную работу учащихся (25. С. 83). «Рабочие книги по истории для старших классов» А.А. Введенского и А.В. Предтеченского (1), на первый взгляд, отвечали требованиям, сформулированным Н.К. Крупской. Они содержали материал по отдельным темам, задания, целевые установки по их выполнению, заключительные очерки, вопросы для повторения при подготовке к конференции, а также литературу для домашнего чтения. Ученики знакомились с целевой установкой, изучали приведенные в книге источники, писали ответы на вопросы. Потом им оставалось только

прочитать небольшой заключительный очерк, сделать выводы по теме. Проработка темы заканчивалась конференцией с докладами учащихся и заключительным словом учителя (25. С. 84). Вся проблема заключалась в «литературе для домашнего чтения», подобной литературой государство в силу целого ряда причин обеспечить школьников не могло.

С одной стороны, к концу рассматриваемого периода издавалось огромное количество разных названий учебной литературы: в 1927/28 учебном году Госиздат выпускал 346 названий учебников (22. С. 108). Но в то же время, на всем протяжении рассматриваемого периода учебников в школе катастрофически не хватало. В 1923 году обеспеченность школ I ступени учебной литературой составляла 41,7%, школ II ступени – 30,7% от необходимого количества. В 1924 году эти цифры увеличились, соответственно, до 58% по начальной и 43% по средней школе (26. С. 13).

Госиздат не успевал удовлетворять спрос, и в 1925/26 учебном году обеспеченность начальной школы учебниками составила лишь 30% от необходимого (22. С. 106).

Количество учебников на одного школьника во второй половине 1920-х гг. в РСФСР было следующим: по начальной школе- в 1927-1,7; в 1928-2,1; в 1929-2,3; по средней школе соответственно-6,2; 9,9; 10,2 (20. С. 141).

Мы полагаем, что в Уральской области положение с учебниками было типично для этих лет, и, в начале 20-х годов, одной из серьезнейших проблем обеспечения учебного процесса в школах была проблема наличия учебников вообще, не говоря уже об учебниках новых.

Скорее всего, уральским учителям приходилось приспособлять старые дореволюционные учебники к требованиям советской школы, хотя это не приветствовалось партийными и советскими органами, так как использование старых учебников «оставляло лазейку для распространения буржуазной идеологии и пропаганды».

Мы полагаем, что, так как старые учебные пособия из школ изымались, а для упорядочения местной издательской деятельности и обеспечения школ необходимым количеством

пригодных пособий денежных средств не хватало, то большинство сельских школ оставались без учебников вообще.

Местные отделы народного образования пытались заниматься составлением и изданием учебников. Так, к началу 1922/23 учебного года Пермский ГубОНО выпустил букварь, автором которого был преподаватель Пермского университета Н.Е. Бочкарев (4). Но качество подобных учебников было, конечно, низким.

В 1925 году было подготовлено и вышло в свет учебное пособие «Обзор хозяйства Ирбитского района». Оно предназначалось для «комплексов» и было отрывочным и неполным. Но в сельские школы пособие не попало. Данный факт был отмечен в годовом отчете отдела народного образования (14. Л. 49).

Отсутствие рекомендательного списка учебников и учебных пособий, авторитетных отзывов об имевшихся изданиях затрудняло работу отделов народного образования по отбору и обеспечению школ учебниками по области в целом. Материалы архивов свидетельствуют, что заниматься составлением такого списка ОбОНО начал 1924 году. Составлялись рекомендательные списки учебной литературы, публиковались отзывы специалистов об имеющихся изданиях, что существенно облегчило работу окружных и районных органов народного образования по отбору и обеспечению школ учебниками (10. Л. 22).

Насколько серьезной была ситуация с обеспечением не только сельских, но и практически всех школ, можно проиллюстрировать на примерах решения этой проблемы в Пермском округе.

Совещание подотдела народного образования Общего отдела Пермского окрисполкома 21.04.1924 года выработало резолюцию о снабжении учебниками и письменными принадлежностями в первую очередь сельских школ, где трудно было в силу традиции, унаследованной от поры земства, рассчитывать на приобретение пособий родителями учащихся за свой счет, и, главным образом, в целях «смычки города с деревней». Закупку учебников предлагалось производить в организованном порядке из фондов райпросов (12. Л. 69, 109).

В июне и июле 1924 года, дважды в мае 1925 года вопрос об обеспечении школ учебниками рассматривался на заседаниях Пермского окрисполкома (7), а затем был вынесен на агитпропколлегию Пермского окружкома РКП(б) (15. Л. 55).

Было принято решение об изъятии, с помощью наиболее опытных педагогов, непригодных учебников из школ и библиотек, централизовать закупку учебников. Несмотря на проделанную работу, обеспечить однородными учебниками школы Пермского округа, как и в целом Уральской области, в этот период не удалось.

Доклады инспекторов рисуют нам картину состояния дел в области. Так на территории Чердынского сельского совета Арамилевского района в ноябре 1924 г. на две школы (в Чердынцеве и Кадниково) учебники поступили только по разверстке, в среднем из расчета на 21 человека – 10 книг. В школе учебников и пособий очень мало. Книги, полученные от ОкрОНО это несколько букварей, книг для чтения, задачников, книг по естествознанию.

В Чердынцеве имеется миниатюрная библиотечка для учителей и школьников. Большинство книг патристического содержания и они до сих пор не изъяты. Учителю было указано. Обе школы аккуратно получают журнал «Народный учитель» (18).

В протоколе совещания Пермского ОкрОНО 21.04.24 г. говорится, что в сельских школах библиотек нет ни ученических, ни учительских. С ученическими пособиями совсем плохо (12. Л. 69).

Заведующий Шадринским ОкрОНО в отчете за первый триместр 1923/24 уч.г. заведующему УралОНО отмечает, что недостаток учебников и педагогической литературы явление повсеместное (10. Л. 15).

С целью изъятия из школы литературы антисоветского характера по школам распространялись соответствующие циркуляры с указанием методов использования художественной и научно-популярной литературы, имеющейся в библиотеках. Были изданы материалы на тему «современность для уроков обществоведения», где даны соответствующие методические указания (10. С. 22).

В этом же отчете мы находим список учебных руководств, допущенных НКП:

- Книги для чтения
- Буквари
- Грамматика
- Синтаксисы
- Методика родного языка
- Арифметика и методика арифметики
- Природоведение
- География и космогония, методика географии
- Обществоведение
- Хрестоматии по русской и зарубежной истории

Еще упоминался список ГубОНО к программам 1923 года (16), но обнаружить его нам не удалось.

Все остальные книги должны были быть изъяты. Те, которых нет в списке, но они не противоречат духу времени, нужно было составить в особый список, который должен утвердить ОкрОНО (10. Л. 55). Ответственность за выполнение циркуляра была возложена на заведующих школами.

Список художественной литературы тоже утвержден, приложен к программам ГубОНО и разослан.

Представление о том, как решалась проблема обеспечения школ учебниками дает также информационное письмо Ирбитского ОкрОНО от 1.10.24 г. «Для заготовки учебников окрисполкомом ассигновано 22250 руб. На эту сумму сделан заказ в центральные издательства. Учебники по заказу стали поступать в конце августа, но в настоящее время получены далеко не все. Для школ I ступени – 18 659 книг (15 назв.), II ступени – 2 125 (16 назв.). В общем, поступление учебников следует признать нормальным. Следует лишь отметить, что учебники массового употребления (книги для чтения) до сих пор не получены, за исключением книги для первого года обучения».

Высказывалась надежда, что при выполнении всего заказа книжный голод будет ликвидирован, т.к. не менее 50% учащихся будут снабжены книгами (11. Л. 1).

Отчеты Зав. ОкрОНО показывают ситуацию осени 1925 года. В Златоустовском округе методической литературы нет,

учебных пособий тоже (14.Л.48а], в Ирбитском обеспеченность школ учебниками и пособиями для учителей – 75% (14.Л.94).

Ишимские школы обеспечены учебниками на 80% (14. Л. 107), в Пермском округе обеспеченность учебной литературой – 65%, особенно плохо с учебниками обществоведения (14. Л. 94).

К 1927 году проблема обеспеченности школ учебниками решена не была. В отчете УралОНО (конспект) за 1925-27 гг. сказано коротко: «учебников нет» (13). Инспекторские обследования четырех сельскохозяйственных округов Тобольского, Шадринского, Курганского, Ирбитского показали, что проблемы, выявленные в работе учреждений соцвоспитания (в т.ч. с учебниками), несомненно, носят общий для всей области характер. Поиск средств по округам на закупку новых учебников для старших групп являлся делом неотложным, потому необходимо было принять меры через ОкрОНО к повсеместной организации при всех школах комитетов содействия, как организаций, могущих в значительной мере облегчить заботу Окриков (окружных исполнительных комитетов) в деле снабжения учреждений книгами – через сборы средств среди населения, получения их от кооперативов и других организаций. Округам подтверждалось распоряжение о производстве выписки книг только по спискам УралОНО из числа книг одобренных ГУСом для употребления в школах. Действительность говорила, что к этому делу округа относились недостаточно внимательно (Курганский округ – 50% неодобренных книг) (17).

Итак, мы видим, что проблема обеспечения общеобразовательных школ учебниками, содержание которых соответствовало новым учебным программам и планам, а также новым идеологическим установкам в 1920-е гг. решена не была. Запретив использование дореволюционных изданий, партийное руководство страны, а также Наркомпрос практически поставили учителя в безвыходное положение. Выше нами уже приводились факты, свидетельствующие о том, что учителя, исходя из интересов дела, часто пренебрегали запретами, используя старые дореволюционные учебники.

Источники:

1. Введенский А.А., Предтеченский А.В. Рабочие книги по истории для старших классов. М. - Л., 1928.
2. Жаворонков Б. П., Дзюбинский С. Н. Подвижная лаборатория по обществоведению. М., 1925.
3. Замысловская Е.К. За последние сто лет: книга для чтения по истории. М. - Петроград : Госиздат, 1923. Замысловская Е.К. Учебник истории. Серия: Учебники и учебные пособия для трудовой школы Издательство: М.-Петроград: Госиздат; Изд. 2-е. 1923.
4. Звезда. 1922. 26 сентября.
5. См.: Виппер Р. Ю. Краткий учебник истории средних веков : С 8 карт.- 5-е изд. М. : Гос. изд-во, 1922; Коваленский М.Н. Вчера и завтра: Как и откуда взялась новая Красная Россия (Учебные пособия для школ I и II ступени) - М - Л: Госиздат, 1925; Коваленский М.Н. Хрестоматия по русской истории. М. - Петроград : Госиздат, 1923; Покровский М. Н. Русская история в самом сжатом очерке. - М., 1923; Рожков Н. Русская история в сравнительно-историческом освещении (основы социальной динамики). Л — М, 1926.
6. Трахтенберг О.В. Фазы общественного развития. М. - Л: Госиздат, 1928.
7. ГАПК (Государственный архив Пермского края). Ф. 118. Оп. 1. Д. 1. Л. 46, 47.
8. ГАПК. Ф. 118. Оп. 1. Д. 12.
9. ГАПК. Ф. 122. Оп. 1. Д. 144.
10. ГАСО. (Государственный архив Свердловской области). Ф.233. Оп.1. Д.2.
11. ГАСО. Ф. 233. Оп.1. Д. 96.
12. ГАСО. Ф. 233. Оп.1. Д. 108.
13. ГАСО. Ф. 233. Оп.1. Д. 266.
14. ГАСО. Ф. 233. Оп.1. Д. 270.
15. ПермГАНИ. (Пермский государственный архив новейшей истории). Ф. 2. Оп. 1. Д. 208.
16. НТФ ГАСО. (Нижнетагильский филиал). Ф. 26. Оп. 1. Д. 406. Л. 157.
17. ЦДООСО. (Центр документации общественных организаций Свердловской области). Ф. 4. Оп. 1 Д. 117. Л. 15.
18. ЦДООСО. Ф. 47. Оп. 1. Д. 1. Л. 37.

Литература:

19. Анисов М.И. Хрестоматия по истории советской школы и педагогики. М.: Просвещение, 1972.
20. Константинов Н. А., Медынский Е. Н. Очерки по истории советской школы РСФСР за 30 лет. М., 1948.
21. Королев Ф. Ф. Очерки по истории советской школы и педагогики. 1917-1920 гг. М., 1958.
22. Королев Ф. Ф., Корнейчик Т. Д., Равкин З. И. Очерки по истории советской школы и педагогики (1921-1931 гг.). М., 1961.
23. Крупская Н.К. К вопросу о новом учебнике // Народный учитель. 1924. №5.
24. Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа. 1917-1973. Сб. документов. М.: Педагогика, 1974.
25. Протасова И.А. Школьное историко-обществоведческое образование в России. XVIII-XX вв. Екатеринбург, 2002.
26. Равкин З.И. Советская школа в период восстановления народного хозяйства (1921-1925 гг.). М., 1959.
27. Степашко Л.А. Вопросы теории содержания общего образования в советской педагогике (1917-1937 гг.). Челябинск, 1980.

УДК

372.893+371.671.1

ББК 4426.632-268.2 ГСНТИ 14.35.19 Код ВАК 13.00.08

Д. В. Гаврилов

Екатеринбург

СТРАТЕГИЧЕСКИЕ ОРИЕНТИРЫ СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ СТРАНЫ В ИСТОРИЧЕСКОЙ ЭПИСТЕМОЛОГИИ И РЕФЛЕКСИВНОЙ РЕКОНЦЕПТУАЛИЗАЦИИ ИСТОРИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ В СОВРЕМЕННОМ УЧЕБНИКЕ ПО ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ИСТОРИИ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: историческая эпистемология, рефлексивная реконцептуализация, социально-экономическое развитие страны, стратегические ориентиры, металлургия, Урало-Кузбасс, школьные и вузовские учебники.

АННОТАЦИЯ. В статье показывается важность выявления стратегических ориентиров социально-экономического развития России XVIII – XIX вв. для исторической эпистемологии и реконцептуализации исторического знания в современном учебнике по отечественной истории.

D.V. Gavrilov

Yekaterinburg

**TARGETS OF SOCIO-ECONOMIC DEVELOPMENT
IN HISTORICAL EPISTEMOLOGY AND
REFLECTIVE RECONCEPTUALIZATION OF
HISTORICAL KNOWLEDGE IN A MODERN
TEXTBOOK ON RUSSIAN HISTORY**

KEY WORDS: historical epistemology, reflexive reconceptualization, socio-economic development, strategic guidelines, metallurgy, Ural-Kuznetsk Basin, school and college textbooks.

ABSTRACT. The article shows the importance of identifying strategic targets of socio-economic development of Russia XVIII - XIX centuries for historical epistemology and reconceptualization of historical knowledge in a modern textbook on Russian history.

В современной российской историографии интенсивно развиваются две тенденции: с одной стороны - стремительно растёт число микроисторических исследований (история «повседневности» и т. п.), с другой - усиленно нарастает историческое осмысление глобальных процессов. Обновляется методология компаративной истории, акцентирующей внимание на обнаружение контрастов и различий, учёт разнообразия локальных особенностей, множится богатство междисциплинарных связей. На структуре исторического знания и формах его презентации сказываются процессы глобализации и обеспечивающие их новые информационные технологии. В исторической эпистемологии и рефлексивной реконцептуализации исторического знания, в формировании нового исторического видения происходят изменения, способные адекватно осмыслить совершающиеся в мире изменения.

Для исторических исследований исключительно важную эпистемологическую роль имеют теоретические построения. Теория как система обобщающих руководящих идей, логическое обобщение опыта и общественной практики позволяет выяснить закономерности исторического развития, объяснить и интерпретировать исторические факты и события, найти в частности подтверждение общих утверждений, осуществлять конструирование репрезентаций прошлого на основе релевантных свидетельств. Ориентированная на эпистемологию теория помогает выявлять неартикулированные и неаргументированные предубеждения (1).

«Перестройка» и рыночные реформы в нашей стране сопровождались мощной пропагандистской кампанией (американцы это называют «промыыванием мозгов»). Развернулось широким фронтом раскрытие «тайн», «секретов», «загадок» советского режима, освещение «белых пятен» советской эпохи (действительных и придуманных), причём все они неизменно окрашивались в чёрный цвет. Стало модным показывать нашу страну неполноценной, с ужасной историей. Утвердились лёгкость и безответственность суждений, апологетика негативизма, безудержное и безответственное «очернение» всего прошлого нашей страны. Их целью было привитие населению и особенно молодёжи неприязни к советскому строю, советской истории.

Прикрываясь плюрализмом мнений, издано множество школьных и вузовских учебников по истории, беспардонно искажающих историю нашей страны. «В настоящее время, - пишет большая группа уральских историков, - статья 13 Конституции РФ (о том, что «никакая идеология не может устанавливаться в качестве государственной или обязательной» – Д.Г.) не выполняется. Прошлое по-прежнему оценивается с позиции господствующей идеологии. Сегодня на смену одной воинственной системе взглядов марксизма-ленинизма пришла другая, не менее воинственная система взглядов – вульгарно-либеральная» (2).

Историю всё чаще стали превращать в политизированную социологию, При этом авторов не смущало и сейчас не смущает, что они часто меняют свои позиции, фальсифицируют

исторические факты и события. Книжный рынок заполнен псевдоисторической макулатурой. Труды историков-профессионалов издаются мизерными тиражами в несколько сот экземпляров, тонут в потоке детективной литературы, издаваемой тиражами в десятки тысяч, псевдоисторических книг, издаваемых миллионными тиражами.

Всё это выдвигает в качестве важной задачи создание учебника по отечественной истории, объективно и беспристрастно освещающего историческое прошлое, соответствующего современному уровню развития гуманитарных наук, независимого от влияния властных, финансовых и коммерческих структур. Важным шагом для осуществления этой задачи должно стать выявление стратегических ориентиров социально-экономического развития страны на основных этапах её модернизации, для истории России XVIII – XX вв. в первую очередь - социально-экономического развития её восточных регионов, в том числе Урала и его металлургии.

С древнейших времён плавка на древесном угле была единственным методом получения металлов. До конца XVIII в. вся мировая металлургия была древесноугольной. Созданию и быстрому развитию уральской промышленной металлургии, возникшей в начале XVIII в., способствовали исключительно богатые природные ресурсы региона: нетронутые огромные массивы дремучих первобытных пихтово-еловых и кедровых лесов и тут же расположенные громадные залежи неглубоко залегающих высококачественных железных руд.

Богатейшие месторождения железных руд и огромные запасы хвойных лесов сразу же дали уральской металлургии огромные преимущества. К тому времени западноевропейские страны - Англия, Бельгия, Дания, Франция и др., свои леса уже сожгли в топках металлургических печей, вырубив для строительства кораблей и на хозяйственные нужды. Единственной страной в Европе, обладавшей мощными запасами железных руд и сохранившей свои леса, была Швеция. В XVI - XVII вв. она была лидером в мировой металлургии, производила около 1/2 мирового железа и доминировала на мировом рынке металлов.

Возникновение в России нового крупного металлургического района - Урала, коренным образом изменило соотношение сил в мировом производстве железа. Уже в середине XVIII в. Урал превратился в грандиозный по тогдашним, не русским только, но и мировым масштабам промышленный район. Во второй половине XVIII в. Россия, благодаря Уралу, по производству металлов перегнала западноевропейские страны по объемам производства и на мировом рынке оттеснила Швецию на второй план.

На рубеже XVIII – XIX вв. по объемам выплавки чугуна Россия заняла 1-е место в мире. Первенство в мировой металлургии способствовало внешнеполитическим успехам государства. Были разгромлены войска самых могущественных держав того времени – Швеции и Оттоманской империи, завоёван выход к Балтийскому и Черному морям. Россия превратилась в одну из великих европейских держав (3).

В XVII - XVIII вв. в Западной Европе, в связи с повсеместным истощением лесов, очень остро встал вопрос о переводе древесноугольной металлургии на альтернативные виды топлива. В конце XVIII в. в Англии, а затем и в других западноевропейских странах металлургия стала переходить на каменноугольное топливо, развернулась промышленная революция. Подобный переход был трудной технико-технологической и экономической задачей, требовал создания новых видов техники, новых технологий, вложения крупных капиталов. Даже для промышленно развитых стран (Англии, Франции, Германии, США), имевших для введения плавки металлов на каменном угле необходимые материальные условия, перевод металлургии с древесноугольного топлива на каменноугольное оказался сложной задачей и занял значительный промежуток времени – от нескольких десятилетий до ста и более лет.

К концу XIX в. древесноугольная металлургия во всех западных странах по существу была полностью вытеснена. Она сохранилась только в Швеции, но и там её позиции были поколеблены. В конце XIX - начале XX в. шведы стали закрывать свои металлургические заводы и занялись продажей

западноевропейским странам своей высококачественной железной руды.

В то время как в металлургии Западной Европе в широких масштабах развернулось внедрение каменноугольного топлива, главный металлургический район России – Урал, по объективным причинам не мог воспользоваться этим важным технико-технологическим достижением. Он не имел каменных углей, поддающихся коксованию при существовавших тогда технологиях, из-за полного отсутствия в регионе (вплоть до конца XIX в.) железных дорог был оторван от имевшихся в стране каменноугольных бассейнов и поэтому не мог перейти на минеральное топливо.

К середине XIX в. для уральской металлургии возможности экстенсивного роста, – за счёт вовлечения в металлургическое производство новых лесных площадей и новых водных ресурсов, – были исчерпаны. Все более обнаруживалась экономическая невыгодность крепостного труда. Промышленный переворот, начавшийся на Урале с опозданием, проходил медленно и в ограниченных размерах, феодально-крепостническая система тормозила внедрение новой техники. Россия по производству чёрных металлов была оттеснена на 8-е место в мире. К моменту падения в 1861 г. крепостного права уральская металлургия подошла в состоянии глубокого технико-экономического, финансового и социального кризиса (4).

В России в среде горнозаводских деятелей в середине XIX в. сложилось убеждение, что древесноугольная металлургия не в состоянии удовлетворить потребности огромнейшего государства в металлах. В 1851 г. генерал К. В. Чевкин и полковник А. Д. Озерский в обзоре горнозаводской производительности России пришли к выводу: «Ожидать значительного и притом постоянного увеличения выделки железа от нынешних заводов наших, древесным топливом действующих, нет вовсе основания; подобное увеличение производства железного возможно лишь при соединении онаго с промыслом каменноугольным. Токмо при выделке железа минеральным топливом можно достигнуть постоянного, значительного умножения и удешевления онаго» (5).

Требовалась разработка новой, рассчитанной на длительную перспективу, стратегии развития металлургической промышленности, которая позволила бы резко поднять производство металлов, получить достаточное их количество в условиях ускорившейся модернизации и начавшейся индустриализации страны. Однако принятые тогда решения оказались недостаточно радикальными и, как показала жизнь, недалёковидными и ошибочными.

В правительственных кругах утвердилось мнение, что потребности страны в металлах можно решить путём создания на Юге России нового металлургического района, базирующегося на каменноугольном топливе. Англичанином Юзом, получившим огромные льготы и пособия, в 1872 г. на Юге России был пущен металлургический завод, работавший на каменноугольном топливе. Однако активное строительство металлургических заводов на Юге началось только после ввода в эксплуатацию в 1886 г. Екатерининской железной дороги, соединившей залежи железной руды в Кривом Роге с коксующимся каменным углем Донбасса.

В 1887 – 1899 гг. на Юге было построено 15 крупных металлургических заводов, работавших на минеральном топливе и оснащённых западноевропейской и американской техникой, хотя и не во всех случаях самой передовой. Юг России, развиваясь быстрыми темпами, по объёмам выпускаемой металлургической продукции в 1895 г. догнал Урал, а затем обогнал его и вышел на первое место. Урал, в течение двух столетий являвшийся главным металлургическим районом страны, был оттеснён на второй план.

Однако мероприятия правительства, направленные на поддержку Юга России, не смогли решить стоявшие перед российской металлургией задачи, полностью обеспечить потребности страны в металлах. Возможности Юга России оказались ограниченными. Паллиативная и половинчатая экономическая политика правительства в области металлургии не изменила существенным образом удельный вес страны в мировом хозяйстве, не ликвидировала отставание России от промышленно развитых западноевропейских стран и США. Стало очевидным, что без перевода на минеральное топливо

Урала, старейшего и крупнейшего металлургического района страны, резко поднять производство металлов в стране невозможно.

В 1892 г. С. Ю.Витте выдвинул «зауральский план» - грандиозную программу экономического освоения и развития восточных территорий страны – Урала, Сибири и Дальнего Востока, широкого всемерного использования естественных богатств этих регионов. Главным средством для энергичного экономического развития восточных районов должно было стать сооружение Транссибирской железнодорожной магистрали, построенной в 1891 – 1903 гг. Урал, расположенный на границе Европы и Азии, являлся естественным связующим звеном между Европейской и Азиатской частями страны, служил форпостом и плацдармом для освоения и экономического развития Азиатской России, оказывал промышленное воздействие на Сибирь и Центральную Азию (6).

Оттеснение Урала на второй план Югом России в конце XIX в. большинство чиновников Горного департамента и уральские горнозаводчики считали временным явлением, они были настроены оптимистически и утверждали, что для Урала вопрос о замене древесноугольного топлива минеральным является «несущественным». Главный начальник Уральских горных заводов П.П. Боклевский в 1899 г. писал, что Урал может в недалёком будущем довести ежегодную выплавку чугуна на древесном топливе до 90 - 100 млн пуд (7). (В 1900 г. на Урале было выплавлено 50,5 млн пуд чугуна).

Отставание Урала, замедление темпов его развития вызвало беспокойство и озабоченность Витте. Отправленная по его поручению на Урал в 1899 г. экспедиция учёных во главе с Д. И. Менделеевым должна была выяснить причины «малой подвижности Уральской железной промышленности». Объехав основные горнозаводские округа Урала, Менделеев был восхищён природными богатствами края и предсказал уральской металлургии блестящее будущее, но в то же время отметил многие негативные явления, тормозившие её развитие: сохранение многочисленных остатков крепостничества, привилегированный характер и феодальные монополии

горнозаводчиков, отсутствие конкуренции и горной свободы, запутанность земельных отношений.

Предсказав блестящее будущее уральской древесноугольной металлургии (возможность выплавлять по 300 млн пуд чугуна в год), Менделеев одновременно приветствовал использование на Урале каменноугольного топлива. На Нижнетагильских заводах ему показали образцы «прекрасного кокса», полученного из коксующегося луньевского каменного угля, обладавшего «смолистостью». Нижнетагильские заводы, писал Менделеев, владея частью Егоршинских и Луньевскими копиями, «могут поставить своё чугунное дело на коксе, что было бы не малым прогрессом для уральской промышленности». Такую перспективу подкрепляло и то обстоятельство, что началась разработка коксующегося каменного угля на Экибастузских копиях в Казахстане, откуда кокс «обещали скоро дёшево доставлять на Урал». Менделеев считал, что всё «передельное дело» - переработку чугуна в железо и сталь, «надо прочно» поставить на традиционном уральском топливе «с подмогою из кузнецкого (судженского) и киргизского (екибастузского) каменного угля» (8).

Более ясную и твёрдую позицию по отношению к внедрению в уральскую металлургию каменноугольного топлива занял подавший Менделееву особую записку профессор Казанского университета А. А. Штукенберг, хорошо знакомый с работой уральских металлургических заводов. Он считал, что уральская железная промышленность «наличным древесным материалом...уже достигла почти максимального развития и...значительного увеличения её в будущем при существующих условиях трудно ожидать... Только привлечение к Уралу западносибирского каменного угля или широкая утилизация торфа для металлургических целей могут дать производительности Урала большее развитие...Открытие залежей каменного угля в Западной Сибири, сделанное в последние годы,...может послужить новой эрой в железном деле на Урале...Расстояние западносибирских месторождений каменного угля от Урала при благоприятных железнодорожных тарифах не исключает возможности пользоваться этим горючим материалом на Урале» (9).

Оптимистические прогнозы о будущем древесноугольной металлургии на Урале не оправдались. Древесноугольная металлургия по своим технико-экономическим и технологическим условиям (хрупкость древесного угля; его измельчение под воздействием силы тяжести, нарушавшее нормальный ход металлургического процесса, вследствие чего домны не могли увеличиваться в высоту и в объёме более определённых размеров; невозможность обеспечить их сильным горячим дутьём и т.п.) и своим количественным показателям не могла успешно конкурировать с коксовой металлургией, выплавлявшей в несравненно больших количествах и более дешёвый чугун.

Каменноугольное топливо позволяло сооружать более крупные по своим размерам (высоте и объёму) доменные печи, применять более сильно нагретое и более мощное дутьё, более эффективно использовать отходящие горячие колошниковые газы, устанавливать более мощные сталеплавильные и прокатные агрегаты, благодаря чему возникала возможность производить в несравненно больших количествах и при меньших трудовых затратах более дешёвые чугун, железо и сталь. В 1900 г. годовая выплавка чугуна на одну действующую уральскую древесноугольную домну составила 359 тыс. пуд, на одну действующую коксовую домну на Юге России - 2,04 млн пуд, то есть в 5,7 раз больше (10).

Экономический кризис 1900 - 1903 гг. и последовавшая за ним промышленная депрессия 1904 - 1909 гг. убедительно показали, что древесноугольная металлургия успешно конкурировать с коксовой металлургией не может. Очень остро встал вопрос о переводе её с древесного на минеральное топливо. Идея об использовании каменного угля Западной Сибири для уральской металлургической промышленности, давно носившаяся в воздухе, стала развиваться, обосновываться технико-экономически и постепенно стихийно превращаться в экономические разработки, позднее послужившими фрагментами для создания различных проектов Урало-Кузбасса.

В 2 тыс. км к востоку от Урала, в Западной Сибири, в Кузнецком бассейне находились богатейшие залежи коксующихся каменных углей. По данным геологических

исследований, запасы угля в бассейне в 6 – 7 раз превосходили запасы Донбасса. Профессор Лутугин определил их в 250 млрд т, что было больше угольных запасов Германии и Англии, вместе взятых. Средняя мощность угольных пластов в Донбассе равнялась 1 м, в Кузбассе она составляла 6 м, а в ряде мест достигала 15 – 16 м, причём угольные пласты в Кузбассе находились близко от поверхности, что позволяло вести добычу угля более дешёвыми, экономичными способами - открытыми разрезами, штольнями, неглубокими шахтами (11).

XVII съезд уральских горнозаводчиков, состоявшийся 5 - 7 марта 1912 г. в С.-Петербурге, в качестве самого актуального обсудил вопрос о необходимости перехода уральской металлургии на минеральное топливо. Для этого предполагалось использовать коксующиеся угли Кузбасса, организовать их привоз на Урал, осуществить обмен Урала с Кузбассом каменным углем и железной рудой (12). Эти вопросы затем дискутировались на всех последующих съездах уральских горнозаводчиков. Накануне и в период Первой мировой войны были предприняты практические шаги, правда робкие и неуверенные, по осуществлению идеи Урало-Кузбасса.

В ноябре 1912 г., при участии петербургского Международного банка, пайщиками которого, кроме русских, выступали французские, немецкие и бельгийские банкиры, было учреждено акционерное общество Кузнецких каменноугольных копей (КОПИКУЗ), обещавшее снабжать уральскую металлургию коксующимся углем. Общество получило в концессию 16 млн дес. земли, право на постройку ширококолейной железной дороги от села Кольчугино до разъезда Юрга Транссибирской железнодорожной магистрали протяжением в 187 вёрст, по которой оно предполагало доставлять кузбасский каменный уголь на Урал. Крупные уральские горнозаводские округа (Богословский, Алапаевский, Верхисетский, Лысьвенский и др.) стали скупать в Кузнецком бассейне угленосные участки (13).

Совет съездов торговли и промышленности в 1913 г. поставил вопрос о проведении железной дороги к горе Магнитной, выдвинул проект строительства железнодорожной магистрали Кузнецк – Барнаул – Павлодар – Орск для

снабжения Южного Урала кузнецким каменным углем. XVII и XVIII съезды уральских горнозаводчиков (1912, 1913 гг.) выдвинули проект создания Трансуральского водного пути, который соединил бы Волжско-Камский и Обь-Иртышский бассейны через судоходный канал в самой низкой части Главного Уральского хребта, в районе Екатеринбурга (14).

Инженером Эмерлингом был разработан проект строительства металлургического завода у горы Магнитной производительностью в 15 млн пуд (245,7 тыс.т) чугуна в год. Была начата постройка железной дороги Белорецк - Магнитная протяжённостью в 145 вёрст (до революции 1917 г. было построено 15 вёрст) (15). В Западной Сибири были основаны несколько рудников, заложены шахты, поставлены коксовые батареи, на которых велись опыты по коксованию угля, в 1914 – 1916 гг. проложена железнодорожная ветка от Транссибирской магистрали до Кемеровского рудника.

Акционерное общество Кузнецких каменноугольных копей (КОПИКУЗ), решившее построить в Кузбассе металлургический завод, летом 1917 г. пригласило для его проектирования талантливое русское учёное металлурга-доменщика М. К. Курако, который с группой инженеров выехал в Сибирь и приступил к подготовке проекта и рабочих чертежей, но акционерное общество не получило обещанный кредит и не смогло найти спонсоров, которые согласились бы вложить капиталы в строительство завода (16).

Начавшаяся в 1914 г. Первая мировая война, недостаток и распыление финансовых средств, отсутствие в регионе и в стране требовавшихся для реализации выдвинутых проектов больших резервных капиталов, хищническо-эгоистическая финансовая политика коммерческих банков и иностранных инвесторов фактически остановили осуществление планов и проектов по развитию Кузбасса, которые остались не реализованными.

Академик И. П. Бардин, объясняя причины неудачи в начале XX в. попыток реконструкции российской металлургии, перевода уральской металлургии на минеральное топливо, осуществления идеи Урало-Кузбасса, указал на «крохоборческие замыслы деятелей промышленности, связан-

ных тесными пределами внутреннего рынка и не способных поставить перед собой даже как отдалённую мечту задачу достижения превосходства над передовыми западноевропейскими странами и Америкой, и, что самое главное, наличие громадной резервной армии труда, позволяющее пользоваться чрезвычайно дешёвой рабочей силой и не делать капитальных вложений в механизацию трудовых процессов и модернизацию оборудования», что создавало «атмосферу технического застоя и бесперспективности» (17).

Было ясно, что «крохоборческие замыслы деятелей промышленности, связанных тесными пределами внутреннего рынка и не способных поставить перед собой даже как отдалённую мечту задачу достижения превосходства над передовыми западноевропейскими странами и Америкой», слабые, разрозненные усилия отдельных акционерных обществ не могли кардинальным образом изменить топливную базу уральской металлургии, её технико-технологическую основу, перевести её с древесноугольного на минеральное топливо, поставить на службу стране богатейшие природные ресурсы восточных районов страны, в первую очередь – Урала и Западной Сибири.

Только во второй половине 1920 – 1930-х гг., когда был взят курс на ускоренную индустриализацию страны, намечена долгосрочная стратегии развития металлургической промышленности Урала, предусматривавшая перевод её на минеральное топливо, проблема Урало-Кузбасса была возведена в ранг важнейшей государственной задачи, на её реализацию были направлены большие государственные капиталовложения, она была успешно решена и её реализация сыграла огромную роль в укреплении экономического и военного могущества нашего государства.

Проект Урало-Кузбасса - классический образец всесторонне научно разработанной, рассчитанной на длительную перспективу стратегии создания крупного промышленного комплекса, основу которого составляло перспективное развитие металлургической и каменноугольной промышленности двух огромных восточных регионов страны – Урала и Западной Сибири, обеспеченного природными, материальными,

техническими и финансовыми ресурсами, осуществляемого в благоприятных социально-экономических условиях, при активном политическом обеспечении в целях достижения чётко поставленных важных государственных задач, имевшего для страны судьбоносное значение, что убедительно подтвердила Великая Отечественная война 1941 – 1945 гг.

Стратегические ориентиры социально-экономического развития восточных районов страны в конце XIX - середине XX в., заложенные в школьные и вузовские учебники, позволят нам на современном высоком научно-теоретическом уровне показать экономическое и социокультурное развитие страны на протяжении большого сложного периода отечественной истории.

Литература:

1. Новый образ исторической науки в век глобализации. М., 2005; Междисциплинарный синтез в истории и социальные теории: теория, историография и практика конкретных исследований. М., 2004; Мегилл А. Историческая эпистемология. М., 2007.

2. История России с позиций разных идеологий / Под ред. проф. Б. В. Личмана. Учебное пособие. – Ростов-на-Дону, 2007. С. 4 – 5.

3. Алексеев В. В., Гаврилов Д. В. Металлургия Урала с древнейших времён до наших дней. М. 2008. С. 300, 354, 358.

4. Гаврилов Д. В. Коренная реконструкция топливно-энергетического баланса металлургии Урала в 1920 – 1930-х гг. // Индустриальное наследие: Материалы III Международной научной конференции, г. Выкса. Саранск. 2007. С. 69 – 73.

5. Чевкин К. В., Озерский А. Д. Обзор горной производительности России // Горный журнал. СПб. 1851. Ч. III. С. 372.

6. Гаврилов Д. В. Урал, Российский Север, Сибирь и Дальний Восток в «Зауральском плане» С. Ю. Витте // Гаврилов Д. В. Горнозаводский Урал XVII – XX вв.: Избранные труды. Екатеринбург. 2005. С. 498 – 501.

7. Боклевский П. П. Перспективы уральской горной промышленности. Екатеринбург. 1899. С. 4, 11.

8. Менделеев Д.И. Сочинения. М.; Л. 1949. Т. XII. Уральская железная промышленность в 1899 г. С. 1018 – 1079.

9. Штукенберг А. А. Обзор уральских рудных месторождений // Менделеев Д. И. Сочинения. Т. XII. Прилож. 36. С. 843, 844, 848.

10. Струмилин С. Г. Избранные произведения: История черной металлургии в СССР. М. 1967. С. 363, 364.
11. Шевяков Л. А. Изучение производительных сил Кузбасса // Вестник АН СССР. М., 1949. № 3. С. 21.
12. Труды XVII съезда горнопромышленников Урала в 1912 г. в С.-Петербурге. СПб. 1912.
13. Вяткин М. П. Горнозаводский Урал в 1900-1917 гг. М.; Л. 1965. С. 247 – 248; Буранов Ю. А. Акционирование горнозаводской промышленности Урала (1861-1917). М. 1982. С. 176.
14. Труды XVIII съезда горнопромышленников Урала 26 - 28 марта 1913 г. в С.-Петербурге. СПб., 1913. С. 169 - 171.
15. Вяткин М. П. Горнозаводский Урал в 1900-1917 гг. С. 326, 369 – 371; Буранов Ю. А. Акционирование горнозаводской промышленности Урала (1861-1917). С. 249 - 250, 258.
16. Александров И., Григорьев Г. Михаил Курако. М., 1958. С. 123 – 129.
17. Бардин И. П. Избранные труды. М. 1963. Т. 1. С. 93.

УДК 372.8

ББК 4426.63

ГСНТИ 03.23.55

Код ВАК 13.00.08

О.В. Гугнина

Оренбург

**УЧЕБНИК ИСТОРИИ В КОНТЕКСТЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ ВТОРОГО
ПОКОЛЕНИЯ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: стандарт второго поколения, учебник, историческое образование, воспитание.

АННОТАЦИЯ. В статье раскрыты особенности преподавания истории при переходе к образовательным стандартам второго поколения. Автор раскрывает особенности учебника истории как средства обновления исторического образования. В статье описан опыт немецких коллег с разнообразными источниками по теме «Холокост: документами, статистикой, карикатурами, картами».

O.V. Gugnina

Orenburg

**TEXTBOOK HISTORY IN THE CONTEXT OF
EDUCATIONAL STANDARDS SECOND
GENERATION**

KEY WORDS: standard of the second generation, history book, historical education, acculturation.

ABSTRACT. The article covers special features of teaching history at the transition to the educational standards of the second generation. The author reveals features the history books as a means to update the history education. The article describes the experience of their German colleagues from a variety of sources on the topic. The Holocaust : documents, statistics, cartoons, maps.

Базовым элементом в модернизации школьного исторического и обществоведческого образования является обновление Федеральных государственных образовательных стандартов. Сегодня необходимо проанализировать, какие требования к образованию предъявляют стандарты второго поколения и как использовать новые подходы в работе.

Новый образовательный стандарт устанавливает требования к результатам обучающихся по основной образовательной программе основного общего образования: личностным, метапредметным, предметным. В основе требований лежат действия: личностные, регулятивные, познавательные, коммуникативные. В начале 2011 г. официально принят стандарт основной школы, прошли экспертизу учебники. Повсеместно стандарт начнет действовать с 2015 года. Произошла смена парадигмы. Вместо классической утвердилась личностная (лично-ориентированная) парадигма, основанная на признании уникальности интересов и образовательных потребностей каждого конкретного человека. Прежде всего, произошло изменение взгляда на структуру учебного процесса.

В чем же различие между традиционной системой обучения и лично-ориентированной? Раньше учитель должен был знать, какой объем информации усвоил ученик. Но

учителя чаще всего не интересовала собственная точка зрения ученика. Вот почему школьник не учился по-настоящему мыслить и говорить. Отношения учителя и ученика в основном были авторитарными. Это был информационный тип обучения. Ученик в такой системе – объект. Сторонники традиционной системы образования утверждали, что она якобы выпускала эрудированного человека. На деле информационный тип обучения рождал интеллектуального потребителя: учитель – дает, ученик – берет. Но в традиционной школе учитель умел передавать информацию. В новой парадигме образования содержанием становится деятельность (учителя и ученика). Меняется и основная функция учителя: он из передатчика информации превращается в менеджера. Главное для учителя в новой системе образования – управлять процессом обучения. Меняется и роль ученика: из приемника информации он превращается в партнера, сотрудника учителя, то есть становится активной личностью. Ученик тоже должен осуществлять обратную связь деятельностного характера: он делает, а учитель определяет, правильно ли. Новый тип обучения – деятельностный. Функции универсальных учебных действий (УУД) включают: обеспечение возможностей учащегося самостоятельно осуществлять деятельность учения, ставить учебные цели, искать и использовать необходимые средства и способы достижения, контролировать и оценивать процесс и результаты деятельности; создание условий для развития личности и ее самореализации на основе готовности к непрерывному образованию, компетентности «научить учиться», толерантности жизни в поликультурном обществе, высокой социальной и профессиональной мобильности; обеспечение успешного усвоения знаний, умений и навыков и формирование картины мира и компетентностей в любой предметной области познания.

Таким образом, желая сместить акцент в образовании с усвоения фактов (результат – знания) на овладение способами взаимодействия с миром (результат – умения), мы приходим к осознанию необходимости изменить характер учебного процесса и способы деятельности учащихся. При данном подходе к обучению основным элементом работы учащихся

будет решение задач, то есть, освоение деятельности, особенно новых ее видов: учебно-исследовательской, поисково-конструкторской, творческой.

В связи с такими серьезными изменениями, каким же должен быть школьный учебник? Учебники по истории в последнее время в России привлекают широкое внимание общественности. В этом отношении история оставила далеко позади другие школьные предметы, даже, казалось бы, более спорное обществознание. В последнее десятилетие резко вырос интерес к школьным учебникам, да и в целом к преподаванию истории в средней школе. Учебник выполняет ряд функций:

1) Информационная функция. Учебник является основным источником важной для усвоения информации, основным источником знаний для ученика.

2) Систематизирующая функция, обеспечивающая систему изложения разных источников, основного и дополнительного текста, иллюстраций и внетекстового материала. Анализ показывает, что новые учебники пока весьма слабо используют внетекстовые компоненты и иллюстрации (это особенно относится к учебникам для старших классов).

3) Мотивационная функция, обеспечивающая формирование мотивов изучения текста путем решения проблемных ситуаций в учебнике, а также выводов и вопросов, вызывающих интерес у школьника. В новых учебниках истории это нередко связано с рассказом о разных версиях событий, альтернативах их развития, с примерами противоречивых оценок и противоположных мнений и др.

4) Развивающая функция, способствующая развитию умственных возможностей системой таких задач, которые помогают формированию умений и навыков самостоятельной работы. В новых учебниках, особенно для старших классов, система такого рода задач весьма скупа и типологически ограничена.

5) Интегрирующая функция, позволяющая объединить знания, полученные из учебника и иных источников, в том числе СМИ, Интернета.

6) Координирующая функция, когда вокруг учебника и с его помощью координируется применение всех других средств

обучения (рабочие тетради, хрестоматии, задачки, справочники).

Надо сказать, что пока многие учебники слабо реализуют интегрирующую и координирующую функции. В какой-то степени это объясняется недостаточностью новых средств обучения, тем более ориентированных на тот или иной учебник. Наиболее полно эти функции реализуются при работе с рабочей тетрадью, которая получила более широкое распространение. Гораздо хуже дело обстоит с картами, аудио-, видео-, киноматериалами. Нет еще и широкой связи учебника и сборников различных дидактических материалов.

7) Воспитательная функция, которая весьма по-разному реализуется в разных учебниках. В настоящее время эти функции учебника истории реализуются лишь частично.

С 3 по 11 мая 2013г. я принимала участие в международной стажировке в Германии по теме Холокоста для российских учителей истории и преподавателей высших учебных заведений. Впервые российские педагоги оказались в Международной службе Розыска (МСР) в городе Бад-Арользен, в которой имеются 50 миллионов учетных карточек, касающихся судьбы 17 млн 500 тысяч человек, пострадавших от национал-социалистического режима Германии. Если сложить в длину все документы, хранящиеся в архиве, то цифра составит 26 тысяч погонных метров письменных документов. В этом живописном немецком городе находилась Высшая школа СС. Бад-Арользен практически не пострадал от военных действий, город находился в центре территории, на которой располагались четыре зоны оккупации Германии. Основные задачи службы на сегодняшний день: выдача справок, необходимых для компенсаций, предоставление возможности жертвам нацистских преследований ознакомиться с оригиналами касающихся их документов, а молодым поколениям узнать о судьбе своих предков. Немецкие коллеги провели мастер-класс на тему «Представление о человеке», используя архивные документы.

Затем семинар продолжил свою работу в Берлине. Перед поездкой в Германию у меня сложился такой стереотип, что тема Холокоста сложная для немцев, я думала, что об этом

стараятся не вспоминать и не говорить. Экскурсия по городу в первый и последующие дни убедила меня в том, что я глубоко заблуждалась. Объекты, связанные с историей берлинских евреев так щедро рассыпаны по городу, достаточно иногда глядеть под ноги и внимательно смотреть по сторонам. Недалеко от Бранденбургских ворот находится большое поле с тысячами серых бетонных плит, это Монумент погибшим евреям Европы, открыт в 2001 г. В 1996 г. кельнский скульптор Гюнтер Демнинг, родившийся в Берлине, установил 55 бетонных кубиков, накрытых латунными пластинами. На каждой пластине он выбил имя, год депортации, дату и место гибели, установил перед домом, где жил погибший еврей и таким образом напоминал о тех, кто жил по соседству. Оказались такие «Камни преткновения» и перед отелем Квентин, где разместились делегация российских педагогов.

Методики преподавания темы Холокоста основаны на изучении фактов - видеосвидетельств, дневников, материалов прессы, литературных произведений, организации учебных исследований и проектов, поисково-краеведческой работа, музейная педагогика. Методические материалы, разработанные специалистами образовательных центров Германии, это преимущественно проблемные модули, содержащие вопросы-задания к фактическим материалам разных этапов истории Холокоста:

- информация о биографиях исторических деятелей, рядовых граждан Германии периода нацизма,
- пропагандистские материалы нацистского государства,
- тексты основных решений нацистского режима,
- документальные фотографии и фильмы эпохи,
- статистические данные,
- исторические памятники.

Материалы, разработанные сотрудниками мемориально-образовательного Дома Ванзейской конференции – www.ghwk.de, представляют собой систему заданий ориентированную на три уровня познавательной деятельности.

Первый уровень – воспроизводящий, направленный на знакомство с документом, ответы на поставленные вопросы,

требующие уточнения и пересказа и разбора текста. Все задания ориентированы на понимание текста. Например, изучая Протокол обсуждения «Окончательного решения еврейского вопроса» 20 января 1942 года, учащиеся отвечают на вопросы:

Когда был написан или создан документ и где произошли описываемые события? Какие факты приведены в документе? Что можно понять из содержания этого документа? Что вы смогли узнать об авторах из изучаемого документа? Как изучаемый документ помог вам узнать больше об этом историческом событии? Сделайте заключение, что такое Холокост? Как такое стало возможным и какие выводы можно из них извлечь и что нужно делать, что такое явление (или ему подобное) не повторилось? Вопросы составлены таким образом, чтобы ученик не просто прочел документ и нашел в нем подтверждение чьих-то мыслей, но и сам прочитал источник “вдоль и поперек” несколько раз, сумел добыть как можно больше информации и на основе полученной информации поставил вопросы к источнику и доказал свою точку зрения.

Второй уровень заданий – преобразующий, направлен на развитие у учащихся умений анализировать, сопоставлять тексты документов, высказывать и обосновывать собственные оценки и суждения по рассматриваемой проблеме, проигрывать ситуации. Примером являются задания к фотографиям: первое фото – арест профсоюзных лидеров штурмовиками, второе фото – инсценировка бойкота еврейских магазинов, третье фото – еврейский погром в Берлине в июне 1938 г., четвертое фото – 10 ноября 1938 года, Баден Баден, мужчины евреи под присмотром СС, полиции, гестаповцев ведутся к синагоге, которую запланировано сжечь.

На первом этапе с учащимися организуется обсуждение содержания фотографий: что видим, как ведут себя люди, позируют ли они, различается ли поведение участников события и т.д. Обобщающее задание выполняется по группам: на основании фотографий описать, оценить состояние общественного сознания немцев в 1938 г. Примером творческо-поискового типа задания является вопрос к плакатам периода нацистской Германии: Какие указания к действию содержат эти плакаты для граждан Германии?

Третий уровень – творческо-поисковый, предлагаются познавательные задания, требующие осмысления и сопоставления точек зрения мыслителей, положений нескольких документов; выявления линий сравнения изучаемых явлений и составление сравнительных таблиц, логических цепочек; применения теоретических положений документа для доказательства, аргументирования своей точки зрения, обсуждения дискуссионных проблем; активной поисковой деятельности по сбору материала.

Например, учащимся предлагается по группам изучить фотоматериалы, копии документов и т.п. и подготовить в творческой форме ответы на задания:

- представьте себя журналистом из нейтральной газеты, напишите репортаж для газеты об обозначении евреев желтой звездой,

- опишите беседу в кругу арийской семье об обращении с новым арийским, бывшим еврейским торговым домом,

- опишите в дневнике чувства, ожидания евреев, вывозимых из Берлина на восток,

- от имени немецкого солдата, имеющего контакты с сопротивлением в Минске, напишите листовку с объяснением судьбы евреев, депортированных в Минск.

Опыт немецких коллег является полезным и интересным, поскольку учебники истории в контексте стандарта второго поколения, на наш взгляд, должны содержать различные источники-письменные, визуальные, статистические данные, исторические карты, карикатуры.

Таким образом решается сразу несколько задач. Во-первых, работа с источниками дает возможность развивать мыслительные навыки, без которых нельзя жить в современном мире. Во-вторых, «актуализируя» факты, давая возможность ученикам использовать их в своей работе, мы облегчаем их запоминание. В-третьих, снимается проблема монологичности преподавания. Ученик учится аргументировать свою точку зрения, тем более, что задания части С ЕГЭ во многом подталкивают учителей, чтобы двигаться в данном направлении.

УДК

94(470/571).09

ББК Т 3(2)6 р

ГСНТИ 03.23.55

Код ВАК 13.00.08

З.И. Гузненко

Екатеринбург

**НОВЕЙШАЯ ИСТОРИЯ РОССИИ НА
СТРАНИЦАХ ВУЗОВСКИХ УЧЕБНИКОВ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: история, учебник, содержание, структура, теория, методология, вуз, педагогическое образование.

АННОТАЦИЯ. В статье рассматриваются теоретические и методические аспекты освещения на страницах современных вузовских учебников новейшей истории России.

Z.I. Guznenko

Yekaterinburg

**RUSSIAN CONTEMPORARY HISTORY IN THE
MODERN UNIVERSITY TEXTBOOKS**

KEY WORDS: history, textbook, content, structure, theory, methodology, university/college, pedagogical education.

ABSTRACT. Theoretical and methodological aspects of interpretation Russian contemporary history in modern higher schools textbooks are considered in this article.

*Дайте нам 100 тысяч учителей
истории, и мы перевернем Россию!
Д.и.н. Е.И. Хаванов*

Изменения, которые происходят с середины 1980-х годов в общественном развитии России, основательно затронувшие историческую науку и историческое образование, подвигло историков к пересмотру не только концептуально-методологических основ науки, обогащению её источниковой базы, но и к поиску новых форм и методов изложения отечественной истории для массового читателя, прежде всего для школьников и студентов. В последнее двадцатилетие появилось множество учебных пособий по истории России в целом, по её отдельным периодам и проблемам, выполненных

разными коллективами ученых и преподавателями вузов. Осуществлялось переиздание некоторых прежних учебников, выдержавших испытание временем. Такая ситуация стимулировала, в известной степени, самостоятельный исследовательский поиск преподавателей высшей школы, повысила ответственность педагогов за ту или иную интерпретацию исторического процесса, за качество лекционных курсов. Не удивительно, что научно-педагогическая общественность воспринимает как очевидное и неотложное требование к повышению качества учебников по новейшей истории России.

Создание учебной литературы по отечественной истории в нашей стране имеет довольно богатую традицию. Российские историки (А.И. Комисаренко, В.А. Муравьев, Е.И. Пивовар и др.) выделяют, по меньшей мере, шесть поколений общей и учебной литературы по отечественной истории, простирая параметры *первого поколения* от сочинений для обучения московских царевичей в XVII-м веке - «Истории» Ф. Грибоедова и «Синописа» И. Гизеля до «Истории государства Российского» Н.М. Карамзина, учебников для юношества М.П. Погодина и учебников других авторов. *Второе поколение* представлено многотомными «Историями» середины XIX – начала XX вв., неразрывно связанными с ними университетскими курсами и гимназическими учебниками, количество которых к 1917 году исчислялось десятками. *Третье поколение* – это «Русская история в самом сжатом очерке» М.Н. Покровского и сопутствующая ей литература. *Четвертое поколение* – это вузовские и школьные учебники 1930 – 1940-х гг. и связанные с ними научные труды, включая первые попытки создания близких к учебнику по своей природе и обобщающим задачам многотомников типа «Очерков истории СССР», «Историй» союзных и автономных республик и т.п. *Пятое поколение* – это в значительной степени модификация учебников предыдущего, освобожденная от наиболее одиозных идеологических оценок времен Сталина и пополненная некоторыми изгонявшимися в 1930-е годы сюжетами. Это – поколение вузовских и школьных учебников 1960 1980-х гг., незавершенная академическая 12-томная «История СССР с

древнейших времен до наших дней» и др. Шестое поколение – это уже учебники 1990 – 2000-х гг., которые принято относить к современным (5. С. 120).

На протяжении всего этого времени вырабатывались определенные требования к учебнику. К рубежу 1980 – 1990-х гг. ценными характеристиками учебника считались: целостность учебного курса, реализуемая в рамках генеральной концептуальной идеи; вытекающая из концептуальной идеи структура и периодизация курса, а в рамках того или иного периода – порядок изложения материала; связанный с идеей отбор исторических фактов, значительно более жесткий для учебника в сравнении, например, с многотомными академическими или общими трудами; наличие в учебниках историографических обзоров, некоторых дискуссионных моментов и т.д. К этому следует добавить, что к отбору фактов предъявлялось и требование выстраивания в учебнике в том или ином порядке цепи общественно значимых исторических явлений, память о которых поднимается на национальный и социально-генетический уровень. Культура вузовского учебника, ещё со времен С.М. Соловьева, предусматривала формы и методы реализации связи между приводимым историческим фактом и историческим источником. Вместе с тем к учебнику предъявляется и требование научной новизны, что может выражаться, например, во включении в тексты новых фактов, новых интерпретаций и др. Наконец, постепенно складывался взгляд на научно-методический аппарат вузовского учебника по истории.

Требования, предъявляемые к учебнику, нашли отражение в определении термина «учебник». Представляя в обобщенном виде сущностные характеристики учебника, данные в словарно-энциклопедической литературе, следует отметить, что учебник – это книга, в которой системно излагаются основы знаний в определенной области на уровне современных достижений науки и образовательной практики. Учебник определяется как массовая учебная книга, излагающая предметное содержание образования и определяющая виды деятельности обучающихся в соответствии с их возрастными и иными особенностями. Таким образом, для каждого типа

учебных учреждений должны создаваться учебники, соответствующие целям и задачам обучения, воспитания и развития учащихся конкретных возрастных групп. Учебник является, с одной стороны, важным источником знаний, с другой – не менее важным средством обучения. Через учебник осуществляется организация процесса усвоения содержания образования. Он призван формировать способности учащихся к накоплению личного социального опыта, умения оценивать явления и события окружающей действительности, определять свое место в обществе. Как средство обучения, учебник обладает определенной материальной формой (выраженной в сложной структуре), которая жестко связана с содержанием образования, с процессом и результатом его усвоения. Это положение предъявляет высокие требования к конструкторам учебника: авторам, художникам, редакторам, рецензентам и др., - требуя от них знания теории учебника, закономерностей его создания. А теория учебника развивается на стыке базовых наук, педагогики, психологии, книговедения. Окончательное суждение о качестве того или иного учебника можно получить только в результате его экспериментальной апробации.

Как можно охарактеризовать современные вузовские учебники по истории России XX-го века с позиций обозначенных выше, далеко не полностью, требований к ним? Для примера возьмем учебники для студентов, обучающихся по специальности/направлению «История», подготовленные коллективами авторов в 1990-е и 2000-е годы.

В 1996 году вышло в свет трехтомное учебное пособие «История России с древнейших времен до конца XX века», подготовленное большим авторским коллективом известных ученых, получившее рекомендации Государственного комитета РФ по высшему образованию и Министерства образования РФ для использования его в обучении студентов исторических факультетов. Своим общим построением это пособие следовало сложившейся университетской и близкой к ней педагогической практике. Выделение в отдельный том всей истории России 20 века явилось новым подходом, в сравнении с прежней периодизацией отечественной истории, когда начало нового периода в истории страны связывалось с событиями 1917 г. (1).

В предисловии к тому В.П. Дмитренко (зам. отв. редактора) обратил внимание на трудное положение историков, напряженно размышляющих над прихотливой вязью развития страны, которых на каждом очередном повороте истории «выводят среди первых на эшафот, пытаясь сделать персонально ответственными за коллективное прошлое, требуя покаяния, очередной «перестройки», коленопреклонения перед неясным настоящим и обязательно светлым будущим» (1. С. 6). В.П. Дмитренко, являясь и одним из авторов пособия, назвал в качестве главной трудности, вставшей перед исследователями, нахождение той связующей линии, которая позволила бы за чередой разных, порой противоположных по общественному смыслу событий увидеть общую, единую линию движения. Авторский коллектив предложил свой вариант описания столетия, который сводился к освещению попыток Российского государства достойно ответить на исторический вызов, брошенный ему современной цивилизацией. В этой ситуации XX век выступает как очередной целостный (может быть, ещё и незаконченный) этап, в рамках которого решались глобальные задачи цивилизации, на отдельных подэтапах которого возникали определенные группы противоречий. Ученый отметил, что авторы пособия стремились осмыслить особенности каждого из этапов и причины движения в рамках всего века, опираясь на источники, многие из которых были впервые введены в оборот (1. С. 7, 8).

Историки оценили это пособие как в целом добротное, наметившее определенные контуры нового поколения учебной литературы. В пособии представлено все многообразие отечественной истории как противоречивого исторического процесса со всеми его спадами, рывками, поворотами, движением вспять. Авторы ввели в учебное пособие новый материал, в том числе результаты собственных исследований. При этом общий стиль учебного пособия практически лишен директивных оттенков и ощущения непререкаемой правоты авторов. Следует отметить, что текстуальный материал учебника сопровождается таблицами, черно-белыми фотографиями, даны портретные характеристики отдельных политических деятелей страны.

В то же время в пособии отсутствует аппарат организации усвоения материала студентами (методический аппарат), аппарат ориентировки, какой-либо список источников и литературы, адресованный как студентам, так и преподавателям, другие важные элементы (хронологический и терминологический ряды). Авторы не заявили какую-либо концепцию как ведущую, которой они руководствовались при создании пособия. Не удивительно, что в рецензиях на пособие говорилось о необходимости подготовки нового, более совершенного издания учебного пособия по истории двадцатого века, крайне необходимого высшей школе.

Через десять лет, в 2007 году, под редакцией академика РАН Л.В. Милова появилось трехтомное учебное пособие «История России с древнейших времен до начала XXI века» (2), выход которого, как заявлялось редакцией журнала «Преподавание истории в школе», стал знаменательным событием в исторической науке России. А на презентации пособия на историческом факультете МГУ подчеркивалась особая значимость пособия для повышения научного уровня преподавания отечественной истории (6. С. 74). В своем выступлении на презентации Л.В. Милов отметил, что в данном учебнике кардинально изменилась концепция российской истории, бывшая неизменной со времен Б.Д. Грекова (2). На основании этого выступления, а также предисловия к первому тому можно сделать вывод, что ядром авторской концепции является признание «существенной роли в развитии российского социума природно-климатического фактора». Третий том, вышедший под названием «История России XX – начала XXI века», по мнению Л.В. Милова, можно рассматривать как «стандартный, потому что это ещё рано изучать... Это очень серьёзная ситуация, и поэтому разбираться тщательно... время ещё не пришло» (6. С. 77).

Не останавливаясь на характеристике исторического материала, структурированного в три крупных раздела, обратим внимание на те аспекты учебной книги, которые, на наш взгляд, не помогают, а затрудняют освоение добротного содержания. Это, в первую очередь, перегруженность текста датами, именами и цифровым материалом, что можно проследить на

примере любой главы и параграфа пособия. Так, в параграфе 4. «Первые пятилетки как этап культурной модернизации» главы 8-й (Модернизация страны в 1928 – 1937 гг.) на 9,5 страницах дано 157 имён, 100 дат, 60 цифровых данных. Можно отметить не совсем логичное структурирование материала внутри отдельных разделов. Например, в той же 9-й главе вопросы развития исторической науки и преподавания обществознания «разведены» по двум параграфам: четвертому и шестому. При этом в параграфе 6. «Национальная политика» более трех страниц из восьми посвящено рассмотрению ситуации «на историческом фронте». Изложение материала в параграфах и главах практически не завершается выводами. Этот том не оснащен методическим аппаратом, аппаратом ориентировки, каким-либо списком источников и литературы. В конце тома помещена хронологическая таблица.

В связи с этим обратимся к мнению доктора исторических наук, профессора, декана исторического факультета МГПУ Е.И. Хаванова, одно из высказываний которого взято нами в качестве эпиграфа. Говоря ещё в 2000 г. о школьных курсах истории и школьном учителе истории как главном действующем лице в деле преодоления наблюдаемой тенденции к снижению уровня исторического сознания населения, он подчеркнул, что на качественной подготовке нового поколения учителей и должны быть сконцентрированы усилия по совершенствованию исторического образования. И главная проблема развития исторического образования сегодня – это проблема его содержания. Каким оно будет в настоящее время на исторических факультетах педагогических университетов, в таком виде придет завтра в школы (4. С. 80-81).

Под содержанием исторического образования понимается совокупность сведений исторической науки, специально отбираемых и адаптированных для той или иной ступени образования. Содержание исторического образования призвано реализовать цели обучения истории, формируемые с учетом тех функций, которые отводятся данному предмету в общей системе обучения в Российской Федерации. Поэтому содержание исторического образования – это одна из ведущих

категорий методики обучения истории, отвечающая на вопрос: чему учить? Поэтому же определение принципов отбора и логики построения учебного исторического материала, структуры его компонентов должно быть одним из ведущих направлений научных методических исследований. Содержание исторического образования – категория историческая. По мере развития исторического образования на предметном уровне разрабатывались общедидактические принципы обучения, отклонялись неэффективные направления отбора и построения учебного материала по истории, вырабатывались устойчивые подходы к его проектированию. Наличие устойчиво повторяющихся дидактических и историко-методологических подходов к проектированию исторического образования позволяет отнести их к методическим принципам разработки содержания исторического образования, а способы педагогической интерпретации содержания базовой науки рассматривать как важные и необходимые для проектирования учебного исторического содержания (7. С. 260).

Таким образом, авторы учебника истории при его создании решают нелегкую задачу по отбору материала, который должен быть включен в учебник, они в большей степени, чем кто-либо другой, должны упорядочить материал, стремясь придать ему определенную направленность. В связи с этим на первый план выходит концепция научно-теоретического ряда и строя учебника. Преобразование научного знания в учебный текст всегда требует концептуальной обстоятельности и прозрачности, которые выступают как важнейшее требование к учебнику (3. С. 45, 41). От авторов в большой степени зависит, будет ли учебник выполнять функцию навигатора в области знания, что достигается концептуальностью знания и его упорядочением посредством научно-теоретического строя. Можно сказать, что авторы выступают и как ученые, и как философы науки, и как дидакты - методисты. Следовательно, авторам необходимо не только знать и уметь оценить состояние исторической науки, но и определенным образом преобразовать его, представить его в таком упорядоченном виде, который был бы доступен обучающимся.

Литература:

1. История России. XX век / А.Н. Боханов, М.М. Горинов, В.П. Дмитренко и др. М. : Издательство АСТ, 1996.
2. История России XX – начала XXI века / А.С. Барсенков, А.И. Вдовин, С.В. Воронкова; под ред. Л.В. Милова. М. : Эксмо, 2007.
3. Канке В.А. Философия учебника: Монография. М.: Издательский дом «Университетская книга», 2007.
4. Новая и новейшая история. 2000. № 5.
5. Отечественная история. 1998. № 3.
6. Преподавание истории в школе. 2008. № 1.
7. Теория и методика обучения истории. Словарь-справочник / под ред. В.В. Барабанова и Н.Н. Лазуковой. М. : Высш. шк., 2007.

УДК

372.893+371.641.69

ББК 4426.63-268.2 ГСНТИ 14.25.09 Код ВАК 13.00.01

Т.П. Днепрова

Екатеринбург

НАЦИОНАЛЬНАЯ ТОЛЕРАНТНОСТЬ КАК МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА СОВРЕМЕННОГО УЧЕБНИКА ПО ИСТОРИИ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: отечественная история, консервативная парадигма, либеральная парадигма, национальная толерантность.

АННОТАЦИЯ. В статье рассматривается проблема согласования консервативной и либеральной парадигм образования для объективного анализа и освещения отечественной истории на основе национальной толерантности.

Т.Р. Dneprova

Yekaterinburg

NATIONAL TOLERANCE AS THE METHODOLOGICAL BASIS OF MODERN HISTORY TEXTBOOK

KEY WORDS: Russian history, conservative paradigm, liberal paradigm, national tolerance.

ABSTRACT. The article deals with the problem of matching conservative and liberal education paradigm for objective analysis and coverage of Russian history on the basis of national tolerance.

История для нас - это взгляд в прошлое, воспоминание о нем, в котором были свои вершины и спады, в нем корни нашей сегодняшней жизни. По этому поводу хотелось бы обратиться к размышлениям о смысле истории выдающегося немецкого философа XX в. Карла Ясперса. Он считал, что «в зависимости от того, как мы мыслим историю, устанавливаются границы наших возможностей, открывается перед нами содержание вещей или возникает искушение, которое уводит нас от действительности... Задача представить себе исторический процесс в целом требует от нас всей серьезности и ответственности» (З. С. 240). Действительно, перед российскими учеными историками стоит сложная, ответственная задача – определение методологического, содержательного и методического аспектов современного учебника по истории, в частности отечественной истории.

Полемика о том, каким должен быть современный учебник истории, а может быть и ни один, приобрела в нашем Отечестве масштабный, порой непримиримый, характер. Что свидетельствует об усилении, наш взгляд, противостояния между консервативной частью российского общества, поддерживаемой властью и православной церковью, с одной стороны и либеральной общественностью, включающей ученых и педагогов, с другой. Необходимо отметить, что существование такой «дуальной оппозиции» обусловлено национальными особенностями истории развития России и жесткой детерминацией образования государственной политикой. Еще П.Б. Струве обращал внимание на «имманентный дуализм общественно-исторического процесса» России.

Консервативная и либеральная стороны «дуальной оппозиции» отражают взгляды определенных социально-культурных групп, которые опираются в своей деятельности на разные ментальные основания, соответствующие их мировосприятию, миропониманию и мироотношению. Неодинаковое видение мира, разная оценка исторических фактов и персоналий, различия в

ментальности порождают определенные «смысловые барьеры» во взаимопонимании представителей консервативной и либеральной оппозиции. В образовании они представляют своеобразные парадигмы (модели).

Консервативная парадигма отражает связь с традициями предков, «народной почвой», следуя идее сохранения и укрепления позитивной национально-культурной идентичности. Либеральная парадигма основывается на общечеловеческих ценностях и идее формирования гражданского самосознания подрастающего поколения, ориентирована на инновационный подход к образованию в соответствии с мировыми научно-образовательными тенденциями, функцией, которой является преобразование и модернизация образования и общества в целом. В соответствии с этим создаются научно-образовательные концепции на основе разных предпочтений и ценностных ориентаций. Появляются учебные программы, пособия, учебники, содержащие порой полярные точки зрения на общечеловеческие ценности, исторические факты (особенно советского периода), наблюдается разночтение в интерпретации понятий (демократия, либерализм, патриотизм, духовность и др.), раскрывающих сущность процессов, происходящих в тот или иной исторический период, что мешает выработке научно и нравственно обоснованного содержания исторической науки, соответствующего реалиям современного развития общества.

Различие в ценностных ориентациях педагогов-историков приводит к раздвоению сознания молодого поколения, дезориентации в нравственных идеалах и, как следствие, к моральному индифферентизму, цинизму и ксенофобии. В то же время поляризация взглядов, противостояние различных стилей мышления и чувствования, т. е. ментальных особенностей педагогического сообщества, приводящие к противоречивости развития отечественного образования, усиливают энтропийные процессы в самом российском обществе. Образование в соответствии с этим не может полноценно выполнять своей основной миссии — «просветления» сознания и развитие свободомыслящего человека, ориентирующегося на общечеловеческие ценности

при сохранении позитивной национально-культурной идентичности.

На протяжении ряда веков процесс развития отечественного образования отличался постоянным инверсионным переходом, резкой сменой одной системы ценностей другой, абсолютизацией консервативной или либеральной парадигмы, пренебрегающей положительными результатами предыдущей. Это приводило к расколу общества, снижению качества и ценности отечественного образования, формируя тем самым «догоняющий» по отношению к передовым странам тип образования. Парадокс заключается в том, что тенденция к инверсии стала национальной традицией в образовательной политике российского государства.

Опасность абсолютизации той или иной парадигмы заключается в следующем. При абсолютизации консервативной парадигмы усиливается процесс гипертрофированной национальной идентичности, создание заведомо позитивного образа своей культуры («общинно-православного мира») при однозначно негативном восприятии другой – западной культуры и цивилизации. Это порой сопровождается усилением националистических тенденций в обществе и выражается, по словам русского философа В.С. Соловьева, в «национальном самодовольстве», что непосредственно отражается в интерпретации истории России как особого пути, наполненного «славными победами». Абсолютизация либеральной парадигмы порой сопровождается поверхностным заимствованием западных ценностей, благоговением перед западноевропейской культурой и отрывом от национальных традиций, пренебрежением отечественным историческим опытом. Вследствие этого наблюдается процесс формирования позитивного образа другой культуры (западной) при негативном восприятии своей собственной, т.е. проявляется негативная национальная идентичность, что провоцирует «утечку мозгов» в другие страны. В результате при абсолютизации какой-либо одной парадигмы происходит односторонняя интерпретация нашего прошлого, порой далекая от объективности.

Сегодня научно-педагогическому сообществу необходимо стремиться к преодолению эгоцентричности и

амбициозности своей мировоззренческой позиции. Нужно уходить от упрощенных, однозначных ментальных стереотипов восприятия отечественной истории, от манихейской инверсионной логики, основанной на абсолютизации какой-либо одной парадигмы и жесткого противопоставления консерватизма и либерализма в образовании. Потому что, несмотря на противоречивость взглядов на историю нашего отечества, консервативная и либеральная парадигмы являются несомненной ценностью для российского образования, в каждой имеются конструктивные идеи и практики гуманистической направленности жизненных ценностей.

Поэтому при разработке учебно-методических материалов по истории, необходим конструктивный критический диалог между представителями консервативной и либеральной парадигм, основанный на «интеллектуальной честности» – способности историка (ученого, педагога) мыслить по своей совести и долгу, сознательно избегая обмана и самообмана, на взаимной толерантности как понимании и уважении иной точки зрения в сочетании с установкой на согласование позиций. Очень важен объективный анализ истории отечественного образования, исключая равно как апологетику, так и очернительство, и уход от жесткой детерминации исторической науки и образования государственной политикой.

Для такого конструктивного диалога, на наш взгляд, необходима *национальная толерантность* в отечественном образовании и исторической науке. Она представляет собой *общегосударственную форму толерантности* и характеризуется единством в многообразии, допускающим сосуществование различных социальных, политических, исторических и культурных интересов, воззрений, идей *гуманистической направленности*, стремлением к диалогу и сотрудничеству на основе уважения инакомыслия, признания универсальных прав и свобод человека, способствуя национальному согласию и стабильности в обществе.

Национальная толерантность в отечественном образовании, с одной стороны, выполняет медиативную (посредническую) функцию, направленную на гармоничное

сочетание конструктивных идей и практик консервативной и либеральной парадигм при сохранении и укреплении позитивной национально-культурной идентичности, лишённой националистической риторики и подражательства. С другой стороны, выполняет коммуникативную функцию, предназначенную быть определенным средством взаимосвязи консервативной и либеральной парадигм, создающую условия для конструктивного критического диалога между ними, основанном на взаимопонимании и взаимоуважении. В то же время необходимо, чтобы участники диалога обладали «волей к сомнению» (термин Б. Рассела), стремлением к объективно-разумному осмыслению отечественной истории. «Воля к сомнению» предусматривает привнесение в историко-педагогическую мысль тех объективных способов мышления, которые создавали современную науку: *«умение взвешивать все существенные факторы, выслушивать каждую из сторон, уметь отказываться от не оправдавших себя концепций»* (1. С. 163).

Почему предлагается именно «национальная толерантность»? Общеизвестно, что плодотворное функционирование и развитие отечественного образования, повышение его качества и ценности имеет общегосударственное значение, отражает национальные интересы России. К тому же, в консервативной и либеральной парадигмах проявляются наши национальные ментальные особенности. Оба образа мышления, идеала образования человека принадлежат России. Говоря о неоднородности русской интеллигенции (консервативной и либеральной направленности), о двойственном её характере и различии её идеалов, мыслитель русского зарубежья Г. П. Федотов писал, что это «два типа, два идеала жизни, две стороны общества и обе России национальны» (2. С. 101). По его мнению, «судьба России должна осуществляться в гармоничном сочетании ценностей этих идеалов, лишь в этом залог подлинно национального творчества» (Там же).

Национальная толерантность способствует *примирению* консервативной и либеральной парадигм в образовании и исторической науке, при которой «частные интересы» уравниваются в результате общего значения –

объективного осмысления исторического опыта России. Следовательно, мы считаем, что национальная толерантность должна стать методологической основой для современного учебника по отечественной истории.

Литература:

1. Рассел Б. Воля к сомнению // Феномен человека: антология / сост. П.С. Гуревич. М.: Высш. шк., 1993. С. 160-167.
2. Федотов Г. П. Судьба и грехи России в 2 т. / сост. В. Ф. Бойкова. СПб.: София., 1991. Т.1. 352 с.
3. Ясперс К. Смысл и назначение истории / пер. с нем. М.: Республика, 1994.

УДК

372.893+371.641.69

ББК 4426.63-268.2 ГСНТИ 14.25.09 Код ВАК 13.00.02

М.Н. Дудина

Екатеринбург

**«УРОКИ ИСТОРИИ» В ШКОЛЬНОМ УЧЕБНИКЕ
И МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИСТОРИИ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: история, «уроки истории», школьный учебник, методика преподавания истории, цели, содержание, технологии и результаты обучения

АННОТАЦИЯ. Автор полагает, что идея создания единого школьного учебника не противоречит плюрализму в жизни и в историческом образовании и отстаивает позицию компетентного, методически оправданного современного преподавания истории, в котором благодаря инновационным технологиям диалога обучаемый приходит к осмыслению исторического процесса как связи прошлого, настоящего и будущего.

M.N. Dudina

Yekaterinburg

**«THE LESSONS OF HISTORY» IN SCHOOL
TEXTBOOKS AND METHODOLOGY OF TEACHING
HISTORY**

KEY WORDS: history; «lessons of history»; school textbook; methods of teaching history; goals, content, techniques and results of education

ABSTRACT. The author claims that the idea of a unified school textbook doesn't oppose pluralism in life and historical education, and stands for competent, methodically justified modern ways of teaching history. These ways due to innovational technology of dialogue make learners perceive the historical process as the unity of past, present and future.

Мы живем в мире одержимости.

И мы это знаем.

Й. Хейзинга

Вспоминая недавнее прошлое исторического образования, заполненное «единственно верным марксистско-ленинским учением» и сопутствующей ему сокрушающей критикой «буржуазной историографии», «буржуазных фальсификаторов истории», трудов которых, естественно, не читали, порадуемся, что эти времена канули в Лету. Значит, неизбежен плюрализм. В последнее десятилетие появилось столько разноречивых школьных учебников, что встал вопрос о «едином учебнике истории». Полагаем, что было бы ошибкой отнести это к попытке навязывания «единого мнения», «единственно верной позиции» в рассмотрении исторических событий и их оценки во времени и пространстве современной России и мира.

Неразделенность, континуум, целостность пространства и времени, *хронотоп* (греч: *chronos* – время, *topos* – место) позволяет вступить в сферу смысла и назначения истории «через ворота хронотопа» (1. С. 406). Входя на школьных уроках в «ворота хронотопа», в то или иное историческое пространство-время продуктивно использовать *диахронно-синхронный метод*, сочетающий исторический генезис - прошлое - «через века и страны» - и настоящее - «здесь и сейчас», т.е. единство истории и современности, их взаимодополнительность и взаимодействие. Над историей как наукой и учебным предметом иронизируют, обвиняют в конъюнктурности, резкой смене взглядов, вплоть до противоположных. В данной статье, оставляя в стороне факты

политической и идеологической спекуляции, скажем, что новое осмысление событий «давно минувшей старины» было и будет актуально в связи с динамичными социокультурными трансформациями, «когда исчезает из глаз тропа, по которой мы шли, прежде всего, мы оглядываемся назад, чтобы по направлению пройденного угадать, куда идти дальше» (В.О. Ключевский). Так история становится проводницей, потому что дает уроки и опыт жизни поколений, которые не могут не пересматриваться новыми поколениями. В этой социальной и психолого-педагогической, дидактической ситуации школьному учителю предстоит осознать опасность эклектики в методологии, бессистемности анализа различных концепций. Чтобы целостно представлять исторический процесс и учить этому школьников на разных этапах исторического познания необходимо выделение проблем, выдвижение гипотез, отбор исторических источников и методов их анализа, верификации полученных результатов. Возьмем для примера историю почти «забытой» Первой мировой войны, 100-летие которой мир собирается отмечать не год и не два, а четыре года, столько, сколько она длилась. Почему через столетие? Ответы могут быть разные: потому что, наконец-то надо отдать долг погибшим, уже не столь важно, на чьей стороне они воевали и кого убивали. Впервые в истории их в большом количестве запечатлели фото и кинокамеры. Мы видим их лица и слышим их голоса в многочисленных аудио и видео хрониках войны. Раздвигая рамки тех далеких событий, мы больше, чем они, чувствуем и осознаем бессмысленность войны и принесенных жертв. Возможно, пробудятся патриотические чувства через осмысление того, почему в националистическом угаре люди неистово убивали друг друга, травили газом, почему этому не помешали вековые родственные династические европейские связи. Наконец, почему именно так перекроили карту мира, а не только Европы. Почему Версальский мир стал прочной основой для будущей войны, всего через два десятилетия – Второй мировой. И главный вопрос, почему эти «уроки истории» остаются невыученными политиками и народами до сих пор, живущими в постоянных локальных войнах или на

границы новой мировой войны (а может быть уже идущей третьей мировой)?

Перманентно протекающая модернизация российского образования, включая школьное, направлена на обновление целей, содержания и технологий обучения, а также предполагаемый результат. Это непосредственно касается учебного предмета «история», более других влияющего на становление мировоззрения, овладение критериями оценивания событий прошлого, настоящего и будущего, отношения к предкам и современникам. В целом назовем это «заботой о будущности предков», согласно В.С. Соловьеву.

С древнейших времен люди интересовались своим прошлым и задавались вопросом о важности и значимости исторических знаний для грядущих поколений. Как стара история, так стары и размышления о ней, о природе исторического знания. История – наставница жизни, *historia est magistra vitae*, – считали древние. Если цель исторического исследования – «спасти факты от забвения прошлого», то изучение истории предполагает знание прошлого во всем его своеобразии и неповторимости. «Мы, люди, являемся природой и историей одновременно, – писал К. Ясперс. Наша природа являет себя в наследовании, наша история – в традиции» (8. С. 244). В наследовании природности человек стабилен в течение тысячелетий, но поразительно изменчив как существо социальное. Вслед за Ясперсом, заметим: «...нет в веках такой духовной ценности, которой бы мы надежно овладели». Возникновение религий мира в «осевом времени» истории, по его определению, оказало решающее влияние на духовное развитие человечества. Однако история цивилизации убеждает в стремительном нарастании бездуховности и безнравственности, в том числе под религиозными знаменами, от крестовых походов, уничтожения людей в мировых войнах до нарастания повсюду террористических актов.

Можно взять еще пример для размышления ученых, учителей и учащихся – олимпийские игры. В античности приостанавливали военные действия в период их проведения. В настоящее время политики ищут новые способы, как обезопасить процесс спортивных соревнований. Для этого на

предыдущей олимпиаде в Лондоне устанавливали ракеты «Patriot» на крышах домов. Перед олимпиадой в Сочи в морской акватории двигаются корабли и подводные лодки, накапливаются воздушные и наземные средства защиты и несметное количество полицейских. Почему? Кому это нужно? Можно ли современным и грядущим поколениям остановиться в ненависти народов? Достижима ли толерантность в «безумном мире», «мире одержимости»? Эти и другие вопросы вызывают не меньший интерес для изучения, чем природные процессы. Специфика исторических реалий, смысл и назначение истории были и остаются предметом изучения философов, историков, социологов, культурологов. Единства мнений не было, нет и быть не может, поэтому обучение истории ориентирует не только на различные мнения, но прежде всего на понимание различий в методологии истории. Как учебный предмет история находится в универсальном образовательном пространстве школы и имеет общее с естественнонаучными и гуманитарными предметами, но и особенное, присущее только ей. Она обладает *эпистемной, мировоззренческой, инструментальной, аксиологической рефлексивной сущностью*. Во всеобъемлющей социокультурной системе исторически конкретного пространства и времени (хронотопа) главным является человек. «Конкретно-исторический индивид – вот центральный момент социально-культурной антропологии, проецируемой на историю, ментальности же – лишь акциденции этого процесса», - писал А.Я. Гуревич (5. С. 78). Историческое познание исследует прошлое и его самосознание. Системные, фактологично насыщенные знания актуализируют острые проблемы своего и последующего времени, поэтому позволяют задавать вопросы и искать на них ответы, которые приводят к убеждениям, устойчивым взглядам и концепциям. Вопросы об устройстве жизни, о духовности и нравственности, об идеологии, религии, экономике, политике, культуре открывают человеку метафизику жизни, ее этику и эстетику, общечеловеческие ценности. Вопросов много, и не всегда на них ученый-историк, тем более школьный учитель и ученик находят ответы. В связи с этим встает проблема

мировоззренческой позиции следования «закону честности, который обязывает каждого историка не выдвигать никаких положений, которые нельзя было бы проверить». Эти мысли принадлежат М. Блоку, приносившему извинения читателю, потому что «бывают обстоятельства, когда исследователь должен первым делом сказать: Я не нашел». В то же время признание в незнании означает призыв продолжить исследование (З. С. 204).

Являясь мировоззренческим, историческое познание приводит к возникновению собственного отношения к прошлому – великому и ничтожному. И тогда мы говорим об ответственности «иметь позицию» и отстаивать ее. История всегда вопрошает о причинах и следствиях, поэтому ее изучение – школа мышления. Специфика истории состоит в форме познания и форме сознания – не так уж сложно описать факты и события, куда сложнее дать картину исторического развития через задаваемые вопросы, на которые в прошлом не только было опасно отвечать, но даже задавать. Не только история как наука, но и как учебный предмет «отважная исследовательница ушедших эпох» (З. С. 208), и учебная деятельность на основе доступных исторических источников позволяет узнавать больше того, что лежит на поверхности. Ученик может «углубить» источник знаниями о прошлом и настоящем. Это достижимо на школьном уроке при использовании диахронно-синхронного, сравнительного, герменевтического методов, беспредельно открывающих возможности для исторической аналогии и интерпретации. Инструментальность истории породила принцип историзма, требующий рассматривать все процессы и явления в развитии, в исторической связи и обусловленности, в возникновении и этапности развития. Так открывается аксиологичность истории, ее ценностно-смысловая нагруженность, возможность нахождения оценочных критериев. Все исторические хронотопы пронизаны поиском ценностей и смыслов, их оправданием, нахождением того, что желательно, предпочтительно в «человеческом измерении» (в «человеческом содержании акта», по М. Блоку). Историческое познание укрепляет социальную и личностную рефлексию,

одну из форм, в которой общество дает себе самоотчет, оценивает себя через века и страны. Но чтобы исторические источники «заговорили», им нужно задать вопросы, насыщенные актуальной человеческой проблематикой. «Без своих вопросов нельзя творчески понять ничего другого и чужого, - писал М.М. Бахтин, имея в виду «серьезные, подлинные» вопросы. Если чужой культуре задаются такие вопросы, которые она сама себе не ставила, то открываются ее глубины. Так состоится встреча-диалог двух культур, и они не смешиваются, не сливаются. Так каждая из них сохраняет свое единство и открытую целостность при взаимном обогащении» (2. С. 335). Эти мысли культуролога о диалогичном восприятии мира человеком обогащают методику преподавания истории идеей необходимости диалога в историческом познании, творческой работы мысли при чтении исторических текстов. *Диалог – сократический и герменевтический*, предполагают появление вопросов в аудитории и к тексту, его автору, а далее к окружающим и себе. Пытливые вопросы («серьезные, подлинные») открывают путь к социальной и личностной рефлексии через интерпретацию текстов. Это программное положение для преподавания истории в школе при наличии любого школьного учебника. Иначе, зачем преподавать историю, если ученик не делает для себя открытия, связанного с рефлексией себя и своей семьи, своей Родины в мировой исторической связи времен? (6).

Неизбежное методологическое многоголосье представителей разных течений, направлений, научных школ не должно быть чуждым для восприятия школьного учителя и учащихся. С его помощью они смогут понять, что не бывает научного исследования и школьного преподавания, которые бы «не стояли» на тех или иных методологических основаниях. Значит, доступными методическими средствами учитель, в соответствии с возрастом обучаемых, призван способствовать рефлексии методологических основ – «на чем стою». Чтобы не думать о недостижимости такого осознания, надо верить в ученика, его интеллектуальный потенциал, который развивается в трудном, но доступном (благодаря методике) овладении употребляемых понятий и категорий, с которыми приходит

теоретико-методологическое знание. Слова «бунт», «восстание», «заговор», «бунтовщик», «революционер», «террорист» несут смысловую нагрузку, за ними стоит реальность, оценочные суждения. Гегель писал: «Даже обыкновенный заурядный историк, который, может быть, думает и утверждает, что он пассивно воспринимает и доверяется лишь данному, и тот не является пассивным в своем мышлении, а привносит свои категории и рассматривает при их посредстве данное» (4. С. 65).

Этот «упрямый факт» процесса познания предъявляет к исследователю, к преподающему и изучающему историю определенные требования. Во-первых, быть предельно внимательным к употребляемым или вводимым понятиям, давать им по возможности четкие определения, разводя понятия, устанавливая пределы их корректного использования (определить понятие); во-вторых, осознанно выбирать систему методов научного исторического исследования и четко ее представлять в процессе преподавания.

Только перед современными поколениями открылись и будут постоянно открываться ранее неизвестные в мировом и российском обществе источники исторического познания. Это имеет практическую значимость в жизненном мире, когда каждому предоставлена возможность свободного самостоятельного выбора цели, идеала, норм и ценностей, в целом нравственного поведения. Лишь недавно в российском обществе стало распространяться убеждение, что все существенное в жизни может устанавливаться не директивно, а как результат согласия всех (или большинства) членов общества или тех, кого это непосредственно или опосредованно касается. Любые нормы и ценности подвергаются критике, пересмотру, переоценке на основе понимания свободы, все более пронизывающей моральное сознание. Оно ориентировано на непринятие навязанных с детства норм «что хорошо и плохо», «справедливо и несправедливо». Тогда неизбежны разнообразные конфликты, препятствующие выработке представлений об общих нормах и ценностях, без которых невозможна совместная жизнь. Эта теоретико-методологическая позиция является основанием *этики дискурса*

Ю. Хабермаса. Он пишет о необходимости консенсуса, чему могут содействовать «аргументированные моральные дискуссии», когда проявляется «некая общая воля» для достижения нормативного согласия. Автор убеждает, что «процесс достижения интерсубъективного взаимопонимания может привести к согласию, рефлексивному по своей природе: только тогда его участники смогут осознать, что совместными усилиями друг друга в чем-то убедили» (7. С. 106).

Не останавливаясь в данной статье по поводу практического аспекта данной позиции, вряд ли усомнимся в методологических достоинствах этики дискурса Хабермаса. Убедительным доводом является утверждение концепции прав человека (и ребенка), равенства всех людей, не зависимо от расы, национальности, религии, гендера, социального и имущественного статуса. И даже, если моральный дискурс Хабермаса не может быть полностью осуществлен на практике, и общество никогда не придет к консенсусу, не означает, что к нему не следует стремиться «достигать недостижимое путем достигаемого». В этом методологическая ценность этики дискурса. Полагаем, что она не противоречит идее создания единого учебника истории. Их сочетаемость состоит в практической возможности в школьном историческом образовании, с ранних лет и особенно в подростковом и юношеском возрастах открыть проблемы и пути постижения смысла жизни, понимания себя как личности, созидательно или деструктивно самоактуализирующейся и самореализующейся в жизненном мире человеческих отношений на протяжении веков исторического развития.

Понимаемый, по Ю. Хабермасу, *жизненный мир* (Lebenswelt), как организованный и передаваемый новым поколениям, структурируется во-первых, как объективный, наполненный самыми разнообразными отношениями, во-вторых, как социальный - мир нормативных и оценочных отношений, в-третьих, как субъективный, обогащаемый чувствами, переживаниями, размышлениями. Освоение жизненного мира в его трех частях происходит с помощью культуры в ее историческом воплощении, в истинности или ложности суждений, правильного или неправильного в плане

социальных норм, правдоподобного или неправдоподобного в притязании на истину, норму и правду через освоение ценностей. Так зарождается возможность понимания и взаимопонимания на основе *принципа согласования*, продвижения к компромиссу, который достигим при свободном соглашении участников в совместных усилиях для получения желаемых результатов, и консенсусу как фактору стабильности общества на основе солидарности. К нему приходят путем убеждения, а не принуждения, и прежде всего в обучении. Для выработки осознанного отношения к фактам прошлого и настоящего необходима свобода, непреходящий атрибут демократического общества. Это обуславливает свободу в образовании и понимание его как смысла самого образования – *свобода в образовании и образование для свободы*. Миссия учителя (не побоимся этого слова) состоит в поддержке, помощи, сопровождении каждого обучаемого средствами учебного предмета для успешного развития Я-концепции личности (9).

Примем во внимание, что ситуации жизненного мира подвижны, ценности изменчивы, поэтому продуктивен диалог, позволяющий свободно и беспристрастно обсуждать актуализированные проблемы в человеческой истории. Так возникнет *коммуникативная рациональность*, позволяющая в буквальном смысле «договориться» о предмете обсуждения, спора. В процессе коммуникации (*коммуникативные действия*) становится возможным не столько достижение истины, сколько понимания и взаимопонимания, а для этого каждый участвующий в диалоге должен стать на позицию другого, возможно, ее принять или аргументированно отвергнуть. Использование диалога в преподавании истории при наличии единого учебника предотвратит «единое мнение», «единственно верное суждение», но будет способствовать нам, живущим в «мире одержимости», поиску и нахождению компромисса, консенсуса в совместном коммуникативном действии на основе понимания «уроков истории».

Литература:

1. Бахтин М.М. Вопросы литературы и эстетики. М., 1975.
2. Бахтин М. М. , Эстетика словесного творчества, М., 1979.
3. Блок М. Апология истории или ремесло историка. М., 1986.
4. Гегель Г.В.Ф. Лекции по философии истории. Пер. с нем. СПб., 1993.
5. Гуревич А.Я. Двоякая ответственность историка // Новая и новейшая история. 1997. № 5.
6. Дудина М.Н. Зачем изучать историю? Или как я понимаю методику преподавания истории. Екатеринбург: Изд-во «Уральский государственный университет», 2002.
7. Хабермас Ю. Моральное сознание и коммуникативное действие. Пер. с нем. Санкт-Петербург: «Наука», 2001.
8. Ясперс К. Смысл и назначение истории. М.: Изд-во «Республика», 1994.
9. Rogers C. Freedom to learn for the 80-s. Columbus; Toronto; London, Sydney. 1983.

УДК 372.983(368)

ББК

ГСНТИ 03.01.45

Код ВАК 13.00.02

4404.1(4вео)+4426.63-

268.2

И.А. Зубкова

Екатеринбург

БРИТАНСКАЯ КОНЦЕПЦИЯ ШКОЛЬНОГО УЧЕБНИКА ИСТОРИИ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: Великобритания, учебник истории, Национальная Образовательная Программа, концепция, источник.

АННОТАЦИЯ. В статье анализируются дидактические требования к учебнику истории в Великобритании, сформулированные в ходе образовательной реформы 1988–1989 гг. Рассматриваются назначение, функции и структура различных видов школьных учебников истории, их роль и место в учебно-методическом обеспечении преподавания истории.

I.A. Zubkova

Yekaterinburg

BRITISH CONCEPTION OF SCHOOL HISTORY TEXTBOOK

KEY WORDS: Great Britain, history textbook, National Curriculum, conception, source.

ABSTRACT. The article analyzes a set of didactical demands for the school history textbook in Great Britain as being formulated in the course of educational reform of 1988–89. Considered are a purpose, functions, and structure of various kinds of school history textbooks, their role and positioning in the school methodical provisions for teaching history.

В период образовательной реформы 1988–1989 гг. в Великобритании в общих чертах сложилось устойчивое представление о целях, функциях, содержательных и структурных особенностях школьного учебника истории. В британской школе роль учебника истории достаточно специфична, что обусловлено значительной самостоятельностью учителя в выборе тем для изучения и подготовки их учебно-методического обеспечения. Это предопределяет наличие обычно нескольких (иногда и конкурирующих) версий учебника истории по соответствующей теме или периоду, каждая из которых, безусловно, отталкивается от требований Национальной Образовательной Программы, но содержит значительный элемент авторской самостоятельности не только в толковании исторического содержания, но и в самом построении исторического курса.

В британской традиции к учебнику обычно предъявляется более или менее стандартный набор требований, которые на первый взгляд могут казаться трудно сочетаемыми и даже противоречивыми. Но в этом, как правило, и заключается высшая сложность подготовки добротного учебника истории и особая мера ответственности автора за выполнение такой работы. Согласно мнению известного английского историка-методолога А. Марвика, учебник всегда мыслится как «ясная и

относительно простая экспозиция основных элементов определенного исторического периода или темы». Он более явно и определенно, чем, скажем, монография или иная форма исторической «синтезной интерпретации», нацелен на непосредственное использование в рамках образовательной системы. Однако учебник должен в такой же степени отличаться от популярных исторических работ, рассчитанных на восприятие непрофессиональной и незаинтересованной аудитории, поскольку изучающие историю школьники в этом контексте мыслятся пусть неискушенными и недостаточно умудренными, но все-таки профессионалами. Учебник, таким образом, должен отвечать требованиям *профессиональной коммуникации* (б. Р. 161).

Учебники чаще всего пишутся известными профессиональными историками – экспертами своего дела, поскольку встречалось крайне мало примеров написания хороших учебников теми авторами, кто сам не соприкасался с первичным историческим материалом. Авторитетность автора учебника – безусловно, необходимое требование, поскольку в тех случаях, когда автор интерпретирует жизнь и деяния великих авторитетов, их позиции и точки зрения на события, его резюмирующее мнение само должно быть достаточно авторитетным для аудитории. Проецирование в учебнике диалогической формы коммуникации между автором и аудиторией – вещь в принципе допустимая, но она никогда не должна превышать определенной меры, поскольку учащийся нуждается, прежде всего, в ясных и точных руководящих идеях.

Раздающиеся порой обвинения авторов в недостатке или отсутствии воображения, творческого отношения к материалу чаще всего оказываются несправедливыми, поскольку главная задача автора состоит как раз в том, чтобы представить на страницах учебника сбалансированный взгляд на всю совокупность гипотез и объяснительных конструкций, не отдавая явного и безраздельного предпочтения какой-то одной точке зрения или концепции. Сбалансированность авторской позиции – всегда очень труднодостижимое требование, которое часто приводит недостаточно опытного автора к такой нейтральности, которая граничит с отрицанием за

историческими событиями какого-либо значения и смысла. Трудность состоит и в том, что автору учебника всегда необходимо, с одной стороны, с должным уважением и пониманием отнестись к позициям прежних научных авторитетов, с другой, отразить в учебнике новейшие достижения исторической мысли. В любом случае учебник, по возможности, не должен содержать интерпретаций скандального свойства, которые явно конфликтуют с основными группами мнений и позиций, имеющимися в научном сообществе. Если же по каким-либо периодам, личностям и событиям в научном мире высказываются прямо противоположные суждения, то автору учебника необходимо, так или иначе, отразить эти противоречия. Поэтому наиболее сильные и стимулирующие процесс познания учебники неизбежно должны содержать в себе очевидную тенденцию к *«синтезной интерпретации»* исторического материала, рождающейся только в результате глубокого анализа имеющихся подходов и концепций. Порой автору, несмотря на всю жесткую ограниченность его задачи, трудно удержаться от своих инстинктивных предпочтений и самому, как личности, остаться «за рамками» излагаемого им материала. Поэтому в своих самых высоких образцах некоторые вполне приемлемые и добротные учебники превращаются в настоящий продукт «креативного синтеза» и в этом смысле равнозначны *новому слову в области исторической науки*.

Учебник истории неизбежно будет содержать в себе значительную часть вопросов, которые представляют формальное, чисто техническое значение или являются достаточно тривиальными. Этого обычно требует непреложное для учебников правило *четкой систематизации материала*. Вместе с тем, учебник не должен сводиться ни к конспекту, в котором дана лишь последовательность дат, имен королей и президентов, ни к голой композиционной схеме (четкие правила разбивки на равные по объему разделы и параграфы, скупые, «округлые» заголовки и т.п.). Сухой, схожий с конспектом учебник, как уже признано сегодня, способен внушить детям лишь отвращение к предмету. Английский тележурналист и популяризатор истории Б. Гаскуань дает очень интересную

зарисовку-воспоминание из 1950-х гг., характеризующую учебники истории, по которым ему пришлось заниматься в школе: «В школе я ненавидел историю. Нам подавали ее как пластики ветчины, как железные порции спрессованной информации. Три страницы учебника по истории были стандартной порцией, которую надо было переварить перед каждым уроком. Этого было более чем достаточно, поскольку половина слов там начиналась с заглавной буквы, а остальное составляли даты» (4. Р. 62).

Учебник должен давать всестороннее, полноценное, эмоционально насыщенное представление о прошлом, которое способно «оживить» историю, возбудить к ней неподдельный интерес. Беспристрастность и нейтрализм – как требования, предъявляемые к содержанию учебника – касаются главным образом его *концептуальной стороны*, но вовсе не должны ставить под сомнение *эмоциональные аспекты* восприятия истории школьниками, пробуждение у них чувства восхищения историей и живого интереса к прошлому. Излагаемые в учебнике события должны захватывать мысли и чувства школьников. В британской традиции преподавания истории эмоциональное переживание истории рассматривается как неотъемлемая составная часть самой специфики предмета и самого *процесса исторического познания*; курс школьной истории в Великобритании начинается обычно с того, что специалисты называют воспитанием «чувства истории».

Особые требования обычно предъявляются к учебникам истории для младших школьников. Считается, что написание таких учебников обычно требует очень *основательного понимания детской психологии и психологии образования*, чего большинство профессиональных историков, к сожалению, лишены. В учебниках для 1-й (начальной) и 2-й (начальной средней) ступеней методические требования учета свойственной детскому возрасту психологии восприятия воплощены, например, в одном из основных принципов обучения истории – принципе «оживления» прошлого. Это обычно достигается включением в отдельные разделы учебников элементов драмы, мифа, сказки, эпической литературы, которые служат отправным моментом в стимулировании детского интереса к

прошлому и раскрепощении их воображения. Эти подходы нашли отражение в учебниках истории для младших школьников уже в 1950-е – 1970-е гг. Так, один из английских учебников истории для самых младших школьников начинается главой, текст которой предваряется заданием прочитать и затем разыграть приводимую историю под названием «Огненное дерево». Здесь же дается текст короткой инсценировки этого народного предания, переносящего учащихся в далекую эпоху ожесточенной племенной вражды (1. С. 225). Эти методические приемы, как отмечает А. Марвик, находили поддержку не у всех историков. Для многих «академистов», которые мыслили учебник истории как основную и часто единственную форму контакта большинства людей с историей как с обособленной дисциплиной, элементы драмы и эпики, а тем более ассоциативного воображения – в силу их слабой соотнесенности с конкретным исторической эпохой – представлялись очень проблематичными. В целом же эти методические новации прижились, хотя неявным образом их практическое применение было обусловлено своеобразным консенсусом, сложившимся в кругах специалистов: учебник истории должен допускать не больше «насилия» над исторической реальностью, чем это делается в противоречащих друг другу исторических концепциях (6. Р.162–163).

Содержание и композиция учебника в значительной степени зависят от его функции в процессе преподавания, а также от принципов организации последнего. Поэтому для младших школьников, занимающихся по программе 1-й ступени обучения (историческая пропедевтика), вместо систематических учебников в последние годы особенно активно предлагаются специальные учебные пособия («activity books»), организующие многообразный учебный материал вокруг рассказа об отдельных исторических событиях, лицах или в контексте плана учебной экскурсии. Примером такого рода учебной литературы может служить красочное и живое учебное пособие «Истории из Тауэра» (9), сопровождающее детей на всем протяжении их экскурсии в этот знаменитый королевский замок Лондона. В калейдоскопе излагаемых по каждому поводу исторических фактов и эпизодов перед младшими школьниками в разных

аспектах предстают наиболее интересные и волнующие детское воображение эпизоды из истории старой Англии. Пособие оформлено яркими иллюстрациями, простейшими схемами, различными, часто шутливыми, ремарками и справочными сведениями, которые однако сообщают детям вполне серьезную и важную информацию. Одна из главных идей, заложенных авторами в концепцию пособия, заключается в наглядном показе контрастов и различий между жизнью и стилями поведения людей в прошлом и настоящем, что, согласно программе 1-й ступени обучения, должно сформировать у детей первичное представление о том, *что такое история*. Вместе с тем, в «Историях из Тауэра» младшим школьникам – на примере показа изменений в размерах, конфигурации и строениях крепости, а также функционального назначения Тауэра – даются элементарные представления о течении времени и изменениях, которые с ним связаны. Отличительной чертой книги является *интерактивный* характер размещенных в ней материалов. В каждом пункте «путешествия» по Тауэру авторы обращаются к детям с вопросами, содержащими предложение поставить себя на место людей прошлого и решить определенную проблему (например, «Как бы вы стали планировать нападение на Тауэр?») или «Какое место на территории Тауэра вы сочтете самым безопасным при нападении врага?»), вопросами на сообразительность, различными заданиями (вроде предложения разгадать головоломку или соединить рисунком пронумерованные точки, чтобы нарисовать рисунок и узнать таким образом нужный ответ, и т.п.). Эти специальные приемы и оживляющие текст детали, несомненно, призваны формировать у детей живой интерес к изучению прошлого, пробуждать их к диалогу с историей.

Школьные учебники истории для 2-й и 3-й ступеней обучения имеют свои выразительные особенности. Как правило, современный школьный учебник истории – это сравнительно небольшая и красочно оформленная авторская учебно-методическая разработка, по объему и тематике соответствующая программному материалу тематического «блока» (Study Unit) или взаимосвязанной серии «блоков»

Национальной Образовательной Программы. Таким образом, на каждой ступени обучения ученику, как правило, приходится пользоваться 5–6 разными учебниками. Обычно школы предоставляют своим ученикам по два экземпляра каждого учебника: один предназначен для работы в классе, другой – для выполнения домашней работы. Как правило, комплект учебников для работы в классе выдается школьникам перед началом урока, а по его окончании сдается в общее хранение. В школах обеспечивается достаточно свободное варьирование материалов учебников и учебных пособий. Например, если школой в качестве базового выбран рекомендованный учебник одного автора, то учитель на уроках обычно дополняет его содержание особенно удачными разделами, фрагментами источников и иллюстрациями (в виде ксерокопий) из других аналогичных учебников. Обычно же каждая школа на базе требований Национальной Образовательной Программы составляет свою программу (curriculum) по истории, в которой, наряду с тематическим содержанием, рекомендуются 2–3 профильных учебника. Так, в средней школе Tavistock College (графство Девоншир) для изучения темы «Средневековые королевства: Британия, 1066–1500 гг.» (3-я ступень обучения, 7-й класс) рекомендуются три сходных по тематике учебника: «Средневековые королевства» Найджела Эрли, «Средние века» Роя Баррелла, «Средневековые королевства» Джеймса Мэйсона. Для программы 8-го класса, в которой ведущее место занимают темы «Создание Соединенного Королевства, 1485–1750 гг.» и «Экспансия, торговля и промышленность, 1750–1800 гг.», рекомендованы четыре базовых учебника: «Понимание истории–2» Джона Чайлда, «Создание Соединенного Королевства» Джо Скотта, «Развивая Британию» Джона Никола, «Социальные проблемы» Джеймса Мэйсона (5).

На примере проанализированного нами учебника «Римская империя» Кристофера Калпина, члена рабочей группы по составлению Национальной Образовательной Программы по истории (3) для 3-й ступени обучения (Study Unit 5 «Эра или поворотный пункт в европейской истории до 1914 года») можно отчетливо проследить специфику содержания, композиции и методического аппарата современного британского учебника

истории для 7–9-го классов средней школы. Учебник имеет достаточно четкую структуру, разделяясь на тематические параграфы, или «единицы» (units), внутри каждого параграфа допускается произвольное число разбивок на еще более мелкие дидактические единицы, дающие относительно завершенное представление о каком-либо историческом феномене (например, боеспособность римской армии), событии (римское вторжение в Британию) или процессе (развитие римской городской жизни). Каждому параграфу предпослано краткое изложение целей и задач изучения его материалов, часто формулируемое в виде постановки определенной проблемы. Содержание параграфов четко соотнесено с требованиями Национальной Образовательной Программы: тема «Римская империя» формулируется как панорамный «срез» целой эпохи европейской истории, отмеченной развитием интенсивных торговых и культурных связей между различными частями Европы; в завершающем параграфе «Рим и империя» выделены дидактические единицы, раскрывающие краткосрочное (романизация) и долгосрочное (римское классическое наследие) воздействие римской истории и культуры на развитие Европы. Необходимым компонентом общей структуры учебника является четкое указание на три главные цели изучения, которых учащимся необходимо добиваться в процессе и по итогам изучения темы «Римская империя»: 1) знание и понимание прошлого как развивающейся материальной среды и духовного мира человека; 2) понимание различий в интерпретации прошлого разными людьми (в том числе историками) и их объяснение; 3) умение оценивать и использовать разнообразные исторические источники для извлечения исторических свидетельств и изучения прошлого.

Учебник «Римская империя» отличает минимальное количество основного текста, содержащего лишь ключевые события, имена и хронологические рубежи, и – по контрасту с этим – впечатляющее обилие и разнообразие фрагментов письменных и изобразительных источников римской эпохи, картографического материала, красочных иллюстраций, по большей части воспроизводящих исторические реконструкции и фотографии уникальных археологических находок. Для более

уверенной ориентации школьников в материале учебника последний снабжен глоссарием, объясняющим основные термины и понятия курса, и указателем имен, мифологических персонажей, этнонимов, географических названий, предметов римского быта и культуры. В текст учебника вмонтированы крупные «блоки» вопросов, которые нацелены не столько на задачи проверки знания учащимися конкретных дат и фактов, сколько на развитие и раскрепощение их воображения и аналитического мышления. В подавляющем большинстве вопросов содержатся ссылки на приводимые в учебнике письменные и изобразительные источники; правильные ответы, естественно, базируются на способности учащихся анализировать источниковый материал и приходиться к определенным выводам. Так, например, на основе изучения пяти приведенных источников, раскрывающих обстоятельства римского вторжения в Британию в 43 г. н.э. (1 – реконструкция вооружения римского легионера; 2 – металлический кельтский щит, найденный на берегу Темзы, в районе Баттерси; 3 – фрагмент описания Юлием Цезарем боевой тактики кельтов; 4 – современная реконструкция облика и вооружения кельтских воинов на колеснице; 5 – вид с высоты птичьего полета на остатки крупнейшего кельтского укрепленного городища Мэйден-Касл в Дорсетшире) учащимися предлагается ответить на три вопроса: 1) Как мы можем судить по содержанию источников 2, 3, 4 и 5 о том, что кельты серьезно относились к военному делу? 2) Как вы думаете, на основе чего художник смог воспроизвести облик кельтских воинов, изображения которых приведены в источнике 4? 3) Как вы думаете, кто, судя по изображениям источников 1 и 4, имеет больше шансов победить в битве? Подобным образом выстроено содержание других параграфов учебника.

Аналогичную композицию имеют учебники для 3-й ступени обучения, раскрывающие содержание важнейших тематических разделов британской истории. Так, уже упоминавшийся учебник «Конфликт, народ и власть. Средневековая Британия, 1066–1500 гг.» Мартин Уиттока (10) содержит в каждом из 10-ти параграфов:

(а) перечисление *целей* изучения определенной темы, сформулированных в виде постановки относительно простых и ясных вопросов (например, для параграфа 3 «Изменяющаяся власть короля» в качестве главных выделены вопросы: «Как и почему короли становились более могущественными?», «С какими проблемами сталкивались некоторые короли?», «Почему власть парламента становилась все более важной?», «Насколько дурным был «дурной король Иоанн [Безземельный]»?», «Действительно ли Великая хартия вольностей защищала английские свободы?»);

(б) очень краткое изложение основной канвы исторических событий с указанием основным имен, терминов и дат;

(в) большое число фрагментов нарративных и изобразительных источников (до 5–6-ти на одном развороте), которые снабжены развернутыми комментариями, также несущими большую информационную «нагрузку»;

(г) хронологические «развертки» (timelines), детально воссоздающие ход событий, предшествовавших какому-либо крупному переломному рубежу в истории страны;

(д) краткий глоссарий основных терминов, имеющих отношение к теме;

(е) цветные врезки текста под общей рубрикой «Интересно, что...», призванные привлечь внимание учащихся к любопытным и иногда парадоксальным фактам и деталям истории;

(ж) раздел вопросов и творческих заданий, которые предлагаются учащимся по итогам изучения темы.

При этом общем принципе построения параграфов, каждый из них подразделяется на три большие секции, решающие существенно разные дидактические задачи в процессе преподавания. Это, во-первых, панорамное изложение изучаемых событий (т.н. The Big Picture – «большая картина»); во-вторых, проблемно-аналитический «срез» этих событий (секция «Thinking It Through», или «Размышляя над этим»), рассчитанный на их понимание, осмысление и определенную интерпретацию учащимися; в-третьих, исследовательское задание (секция «Investigation», или «Расследование»),

предлагающее школьникам на определенном массиве документов и свидетельств вынести решение и оценочное суждение по какой-либо спорной проблеме.

О том, насколько органично такая конфигурация параграфа позволяет раскрыть изучаемую проблему и какие методические средства и приемы используются при этом, можно судить по материалам, освещающим тему «Норманнское завоевание». В освещении панорамы событий 1066 г. значительное внимание уделяется как обстоятельствам высадки Вильгельма Завоевателя в Англии, так и конфликту династических притязаний на английский трон с стороны трех претендентов: самого Вильгельма, ставленника англосаксонской знати Гарольда Годвинсона и внука Кнута Великого, датского конунга Харальда Хардрады. Данный конфликт претендентов образует главную «интригу» изучаемой темы, которая служит не только отправным пунктом контрольного задания («Укажите причины и основания, по которым каждый из трех названных соперников в 1066 году считал себя наиболее достойным занять английский престол. Доводы какого из претендентов вы считаете более убедительными и почему?»), но и звеном перехода к следующей, проблемной, секции параграфа, предлагающей учащимся ответить на заглавный вопрос: «Почему Гарольд потерпел поражение в битве при Гастингсе?». В этой части параграфа подборка приводимых документальных свидетельств и хронологическая «развертка» событий, предшествовавших битве, служат исходным материалом для выяснения школьниками комплекса непосредственных (события во время битвы) и долгосрочных (события, предшествовавшие битве) причин поражения англосаксонского войска. Учащимся предлагается сделать вывод, какие из причин явились наиболее существенными и почему, и одновременно критически оценить приведенные источники, определить и аргументировать степень доверия к ним. Исследовательские методы обучения реализуются в полной мере в третьей части параграфа, где учащимся предлагается, исследовав сообщения источников, вынести свой вердикт по вопросу: «Изменило ли норманнское завоевание жизнь английского народа к худшему?». С целью стимулирования творческой энергии и инициативы учащихся

исследовательская проблема облекается в игровой контекст: ученикам класса предлагается стать на время присяжными современного суда, как если бы ему пришлось разбирать жалобу средней руки землевладельца-англосакса Альрика, владения которого были изъяты и отданы одному из нормандских баронов. В целом и другие темы, составляющие содержание учебника М. Уиттока, профилированы на широкое использование проблемных и исследовательских методов обучения истории.

В качестве общей черты британских учебников истории для 2-й и 3-й ступеней обучения следует выделить подчеркнутое внимание к т.н. «истории повседневности» (в чем можно видеть отчасти и влияние новейших тенденций научной историографии), подробному изображению быта, культуры и образа жизни людей прошлых эпох. Посвященные этому темы занимают по объему до 40–50% всего содержания учебников, описывая обстановку римского жилища и положение женщины в Риме, устройство средневекового замка и ярмарочный день в небольшом городке тюдоровской Англии. В основе этой явной тенденции лежит стремление более отчетливо провести через содержание учебника одну из главных дидактических линий обучения истории – дать ученикам наглядную экспозицию *различий и дистанции, отделяющих прошлое от настоящего*, через *изменение* определяющих повседневную жизнь людей вещей, обычаев и нравов. Несомненно, что этот материал заставляет школьников острее «чувствовать» ход истории, развивает способность эмпатии, или «вживания» в прошлое, стимулирует начальные импульсы для формирования на простейших примерах способности глубоко понимать и анализировать историю.

Общий вывод из проведенного анализа заключается в том, что в современных британских учебниках истории для средней школы приоритет, несомненно, отдается методам *развивающего обучения*. Можно согласиться с наблюдениями зарубежных авторов, подчеркивающих в качестве содержательных особенностей британских учебников истории (отличающих, кстати, последние от аналогичных учебников стран континентальной Европы) отчетливые *аналитические проекции*.

Британский учебник истории в большей мере ставит перед учениками вопросы «как?» и «почему?», в то время как в Европе типичными являются вопросы, выдержанные в традициях констатирующего воспроизведения – «кто?» и «что?» (2. С.54). Учебник истории в британской школе сегодня становится *комплексным* средством обучения, поскольку объединяет в своей структуре не только разные виды учебных материалов, но и разные дидактические проекции. Являясь организующей основой преподавания истории, учебник приобретает отчетливую «лоцманскую» функцию, определяя и способ *интеграции* различных дополнительных материалов и других учебных средств в процесс преподавания истории. Высокая степень соответствия содержания учебника дидактическим «единицам» и установкам Национальной Образовательной Программы по истории обуславливает его роль в качестве «скрытого плана» преподавания, которым руководствуется в своей работе британский учитель. Самое беглое сравнение современных школьных учебников истории с учебниками, разработанными до реформы 1988 г. и использовавшими развернутую нарративную форму изложения материала (в том числе с сильными элементами образно-художественного проникновения в историю), показывает очевидную тенденцию к тому, что современный школьный учебник истории становится все более сокращенным и схематичным. Это можно видеть на примере ряда популярных учебных книг (8).

Отсюда, учитывая довольно компактную, конспективную и часто вообще фрагментированную подачу материала в современных британских учебниках истории, следует признать, что их базисная структура почти всегда предполагает мысленную «достройку» содержания и тем самым опору на широкий спектр *дополнительных средств обучения*. К ним, прежде всего, можно отнести отобранные учителем различные виды *исторических источников*. Удельный вес и значение источников в преподавании школьной истории повышаются по мере внедрения в учебный процесс исследовательских методик обучения. В методике преподавания истории в школах Великобритании опоре на источники в развитии исторического мышления учащихся уделяется особое внимание, поскольку

отношение к источнику концентрирует в себе значительную часть проблем, связанных с уяснением *специфики исторического познания* и установлением *достоверности исторической информации*. Перед учителем стоит задача не только показать учащимся широкий спектр возможностей познания, связанных с использованием различных видов исторических источников, но и научить их ранжировать источники по их информативной ценности и достоверности. В этом аспекте основное внимание уделяется подразделению всех видов источников на *первичные* (primary, first-hand) и *вторичные* (secondary, second-hand). Обращение к источникам рассматривается как основа исторического познания; при этом однако до сознания школьников доводится мысль о том, что, несмотря на все удобства, связанные с использованием уже переработанной информации, вторичные источники представляют собой лишь «отчеты об отчетах» и неизбежно транслируют искажения и домыслы с каждым повтором от автора к автору. Подчеркивается также ненадежность опоры на единственный источник и, следовательно, необходимость прибегать к перекрестному анализу сообщений разных источников. В настоящее время школы Великобритании черпают как основные сведения о рекомендуемых опубликованных источниках по темам, так и тексты самих первичных источников главным образом из т.н. программных ресурсов, размещенных на специальных сайтах Интернета (7).

Литература:

1. Бим-Бад Б.М. Методический аппарат школьных учебников // Проблемы школьного учебника: сб. ст. Вып. 19. / Ред. кол.: Д.И. Трайтак; сост. В.Р. Рокитянский. М.: Просвещение, 1990.
2. Майер Р. Роль учебников на уроках истории в сегодняшней Европе // Преподавание истории в школе. 2000. № 8.
3. Culpin, Christopher. The Roman Empire. L.: Collins Educational, 1991. 32 pp.
4. Gascoigne, Bamber. History Challenge // History Today. 2001, July. Vol. 51, Issue 7. P. 62–63.
5. History Curriculum, 2000–2001. URL: <http://www.tavistockcollege.devon.sch.uk/Departments/curriculum.htm> [Accessed 20.07.2001].

6. Marwick, A. The Nature of History. L.: Macmillan, 1970. 272 pp.
7. Medieval Sourcebook: Why Study History Through Primary Sources. URL: <http://www.fordham.edu/halsall/source/robinson-sources.html> [Accessed 17.07.2001].
8. Middleton H. Presenting the Past: Book 2. Rulers and Rebels. Oxford: Oxford University Press, 1987. 128 pp.
9. Tales from the Tower: An activity book for children visiting the Tower of London. L: The Tower of London, 1996. 29 pp.
10. Whittock M. Conflict, People & Power. Medieval Britain 1066–1500. Oxford: Hodder & Stoughton, 2000. 70 pp.

УДК

372.893+371.64/.69

ББК 4426.63-268.2 ГСНТИ 03.01.45 Код ВАК 13.00.02

М.А. Капшугарь

Екатеринбург

**ЕДИНЫЙ УЧЕБНИК ИСТОРИИ:
АКСИОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: аксиология, личностные и социальные смыслы, ценностные ориентации, отношения, установки, сознание и поведение

АННОТАЦИЯ. Анализируется проблема создания концепции единого учебника истории. Определяется аксиологический потенциал исторического образования как основа формирования концепции единого учебника.

М.А. Kapshutar

Yekaterinburg

**SINGLE HISTORY TEXTBOOK: AXIOLOGICAL
ISSUES**

KEY WORDS: axiology, personal and social meanings, value systems, relations, attitudes, conscience and behavior

ABSTRACT. In this article is analyzed the problem of single history textbook. Axiological potential of historical education, as a base for single textbook creation, is defined.

В современном российском обществе впервые идет активное обсуждение проблемы создания единого школьного учебника истории. Подобного прецедента не было ни в российской, ни в советской педагогической практике, ни в методике преподавания. Эта задача инициирована не научным сообществом, а поставлена Президентом страны и вызывает самые противоречивые мнения и оценки. В процессе обсуждения проявились «болевы́е точки» исторического образования.

В данном контексте представляет интерес публичная дискуссия, организованная сайтом «Полит.ру» и Комитетом гражданских инициатив (3). Этот факт свидетельствует о демократизации российской жизни и системы образования. В обсуждении участвуют ученые, преподаватели вузов и школьные учителя истории, студенты и даже старшеклассники-выпускники. Так соединились запросы власти, идея стандартов образования и интересы социума, профессионального сообщества.

В ходе дискуссии выявились наиболее существенные проблемы современного российского исторического образования, вышедшие за рамки традиционных представлений о «трансляции» готового исторического знания. В их числе, прежде всего, проблемы социализации личности изучающих историю и их этнической, национальной, гражданской индентификации; ценности исторического образования, сохраняющего историческую память поколений, формирующего мировоззренческую позицию, являющегося источником патриотических чувств. Создание единой концепции должно стать эффективным инструментом воспитания толерантности.

Еще одна проблема, о которой говорят преподаватели истории, это необходимость синхронизации структуры исторических курсов в едином учебнике. Традиционная в учебниках асинхронность исторического процесса неизбежно ведет к неумению изучающих историю школьников и студентов соотносить события, одновременно происходившие в России и в других странах.

К числу серьезных проблем, возникающих при создании концепции учебника, относится регионализация. В ситуации,

когда возрастает напряженность на межэтнической и межрелигиозной основе, по мнению Андрея Евгеньевича Петрова, ответственного секретаря Российского исторического общества, важно найти никого не обижающие формулировки, например, оценивая присоединение к России Казани или воссоединение Украины с Россией (3).

Мы считаем ценным замечание Александра Григорьевича Асмолова, академика Российской академии образования, директора Федерального института развития образования, о том, что попытка создать учебник единой истории совершается вне системы координат современного социокультурного образования, что нарушает важнейший принцип вариативности образования. По его мнению, главная задача исторического образования – это осуществление исторической социализации через формирование разных ментальностей и идентичностей: гражданской, этнокультурной и общечеловеческой (3).

Нам близка позиция Анатолия Борисовича Голубовского – искусствоведа, социолога, журналиста, который считает, что главной неудачей предлагаемых проектов единого учебника истории является отсутствие «какого-то внятного идеологического посыла, внятной идеологии», что особенно опасно в ситуации глубочайшего ценностного кризиса. Понятие ценности, по его мнению, заменено интересами определенных групп и сообществ (3).

Что касается ценностно-смысловой составляющей исторического образования, то имеются противоречивые точки зрения, прежде всего, в оценке целей и достигаемых результатов. Например, Игорь Николаевич Данилевский, историк и автор учебников, предлагает критериями исторической оценки тех или иных событий считать не результаты того, что было достигнуто, а цену, которую общество заплатило за эти результаты (людские потери, качество жизни людей) (3).

Анализируя сущность все более масштабной дискуссии о необходимости единого школьного учебника истории, мы пришли к выводу о том, что на данном этапе пока не выявилась четкая базовая аксиологическая основа будущего учебника. И полагаем, что в ее обоснование должны быть заложены

ценности действующей Конституции Российской Федерации, к числу которых относим общую историческую судьбу и единство государства, права и свободы человека, гражданский мир, любовь к Отечеству, веру в справедливость и стремление к процветанию России.

Кроме этого, основополагающие документы, содержащие вопросы, связанные с ценностными основаниями и регламентирующие образовательную деятельность - Закон об образовании в Российской Федерации, Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2011-2015 годы, Национальная доктрина образования в Российской Федерации – четко и конкретно ориентируют на решение задач обучения и воспитания подрастающего поколения. Так, в Статье 2 Федерального Закона «Об образовании в Российской Федерации» подчеркивается, что «воспитание – деятельность, направленная на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающегося на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства» (4).

Исходя из неопровержимого факта, что историческое образование обладает значительным аксиологическим потенциалом, считаем, что его реализация может привести к целостному развитию гуманной личности, представителя своего народа, патриота и гражданина Отечества, способного оценить свои исторические корни и быть готовым к достойной «заботе о будущем предков» (Вл.С. Соловьев). Для этого цели, содержание и технологии школьного образования должны обеспечивать развитие личностных и социальных смыслов учащихся на основе ориентации в системе ценностей и сознательного выбора смысложизненных ценностей.

В данном контексте хотелось бы сказать, что историческая часть церемонии открытия Олимпийских игр в Сочи (2014), привлекая к себе огромное внимание соотечественников всех возрастов, как во и во всем мире, выразила аксиологические основы концепции единого школьного учебника, стала своего рода открытым уроком российской истории для современного человечества. В ней не оказалось до боли известных символов

России, связанных с длительной периодической мужественной борьбой за свободу Родины в разные века нашей многострадальной истории. Среди символов России не было ни Ленинграда, 70-летие освобождения от блокады которого праздновалось совсем недавно, ни Сталинграда, еще одной грандиозной юбилейной даты конца 2013 года. Вообще, ни Великой Отечественной войне, ни освободительной миссии советского солдата в Европе места не нашлось совсем. И это вызвало большое удивление, особенно у людей старшего поколения, даже негодование, размышления и обвинения в проявлении пресловутой политкорректности или выражении комплекса исторической неполноценности. И в связи с этим возникает вопрос: кто и зачем ее навязывает? Это двойные стандарты: одна история для «себя» с культом героизма и Великой Победы как важнейшей духовной скрепы общества и совсем иная – «для других», страдающая короткой исторической памятью, унижающая великий народ. Не будет ли страдать такой короткой памятью единый школьный учебник? Не противоречит ли такая позиция Посланию Президента Федеральному Собранию на 2013 г., где говорится о «ценностном кризисе» и о том, что в его преодолении должны помочь институты, являющиеся «носителями традиционных ценностей, которые исторически доказали свою способность передавать их из поколения в поколение» (2).

Признавая, что история – это поле боя, на нем всегда были и будут сражения, победители и побежденные, что история ценна фактами, считаем, что только их интерпретация содействует формированию ценностно-смысловой структуры личности обучаемых. Значит, велика роль и самого учебника истории, его аксиологической основы, и методики преподавания истории, т.е. роли ученика и учителя, субъектов, познающих историю, переживающих ее.

В качестве примера из нашей практики остановимся на творческом задании на тему: «Мне рассказали о войне...», которое выполняли учащиеся 11 классов гимназии № 9 г. Екатеринбурга. Согласно Л.С. Выготскому, «монолог с чистым листом бумаги» обладает огромным развивающим эффектом, особенно если задание носит продуктивный, творческий

характер, так как позволяет учащемуся самому увидеть проблемы, высказать собственные мысли, оценочные суждения, применить имеющиеся знания в новой ситуации. По мнению М.Н. Дудиной (1. С. 257), письменное задание продуктивно с точки зрения психодидактики, потому, что способствует развитию критически-рефлексивного мышления и письменной речи, востребует креативность, позволяет ученику развиваться творчески. Ценным результатом в учебной деятельности и личностном развитии является применение имеющихся знаний в новом социальном контексте. Анализируя работы старшеклассников, мы выделили 3 уровня их личностного восприятия войны. *Первый* характеризуется принятием войны как исторической неизбежности, жестко потребовавшей участия в ней (так считают 71 % учащихся). *Второй* уровень характеризуется пониманием войны как трагедии для нашего народа, от которого потребовалось исполнить свой патриотический долг (23 %). *Третий* уровень связан с пониманием войны как насилия и над теми, кто вынужден был защищаться, и над теми, кого вынудили нападать (по его убеждению или против своих убеждений) – (6%).

Получив столь значимые результаты для осознания аксиологической сущности содержания исторического образования, мы решили сравнить их с ответами студентов гуманитарных и технических специальностей вузов г. Екатеринбурга. В исследовании приняли участие 130 студентов 3 курса – исторического факультета Института гуманитарных наук и искусств УрФУ (19 человек), философского факультета Института социальных и политических наук УрФУ (48 человек) и факультета телекоммуникаций Уральского технического института связи и информатики (63 человека). Накануне празднования Дня Победы студентам было предложено выполнить эссе на тему: «Я не был участником Великой Отечественной войны. Она участвует во мне». Приведем результаты нашего анализа этого задания, выполненного студентами.

Прежде всего, следует отметить, что большинство студентов осознают огромную значимость Великой Отечественной войны. Только 3 % опрошенных отметили, что ... *«прошлое вообще*

имеет малую значимость. *Внутренняя борьба, существование моего внутреннего мира имеет большее значение, чем все вместе взятые войны* (Б.Л.); *«Для меня война – это всего лишь одна из тем истории, а 9 Мая – еще один выходной»* (П.А.). Отметим, что студенты гуманитарных специальностей подобных мнений не высказывали вообще.

Важным для нашего исследования является тот факт, что студенты-гуманитарии больше других задумываются о смыслах событий прошлого и настоящего. Приведем для подтверждения следующее высказывание: *«Чем значительней событие, тем неоднозначнее оно трактуется его участниками, очевидцами и последующими поколениями. Каждое новое поколение будет черпать в произошедшем свои смыслы для собственного самоопределения, установления собственной идентичности»*. (Ч.Я.). Также студенты-гуманитарии в своих высказываниях устанавливают связь между этапами личностного роста человека и восприятием им войны: *«В процессе роста и социализации индивида меняется характер его сопричастности войне, который соответствует основным этапам сопричастности личности миру: 1 этап – война как игра, праздник, возможность вырваться из серой повседневности; 2 этап – (период экзистенциальных кризисов) – война как экзистенциальный ужас; 3 этап – осознание войны как экзистенциальной трагедии»*. (С.А.).

Наш анализ работ студентов на основе этих показателей привел к выводу, что большинство респондентов остановились в своем осознании войны на первом уровне, их 57 %; на втором уровне – 28 % и на третьем – 15 % опрошенных.

К интересному результату, полученному в нашем исследовании, мы относим тот факт, что многие студенты, высказывая оценочные суждения, осознают разные аспекты проблемы войны, такие как: исторический: *«Войны являются объективным законом развития человечества»* (И.Е.); социальный; философский (метафизический): *«...война – непримиримость, агрессия по отношению к миру в целом»* (К.М.); культурологический: *«Глобальный пласт культуры, который определяет военизированную направленность нашего сознания – это наш язык, ставший в XX веке не средством*

общения, а средством призыва к бою, к борьбе за...или против..., к войне с... или за.... Но в этой вечной борьбе смысл войны как трагедии теряется, происходит ее обесценивание, человек превращается в участника трагедий» (А.Н.); идеологический: «Нельзя заявлять, что в войне виноват СССР, что миллионы наших сограждан умирали ни за что, так как это глубокое моральное потрясение для ветеранов, величайшая неблагодарность по отношению к ним; это идеологический кризис подрастающего поколения – без веры в свою страну, в ее героическое прошлое наступает идеологический вакуум» (С.М.); морально-нравственный: «Неужели стоит гордиться тем, что невероятными усилиями страна победила в войне, в развязывании которой принимала непосредственное участие? Мы проиграли, так как погибли миллионы, а остальные изувечены, все потеряли близких и родных. Очень трудно славить то, за что ощущаешь свою ответственность, а может и вину, поэтому эта война во мне не участвует» (П.А.).

Продуктивным для нашего исследования явилось выделение респондентами ряда важных морально-нравственных проблем как ценностных, связанных с Великой Отечественной войной. К их числу мы отнесли проблему взаимоотношения власти и общества, государства и человека. Приведем высказывания студентов, демонстрирующие их личностную позицию. *«Война живет во мне горьким ощущением того, что, победив в ней, простые люди так и не добились к себе человеческого отношения, и четким пониманием – «если завтра война...» - государство вновь будет прикрывать свои промахи нашими так мало значащими жизнями» (Ш.И.). «Война – это игра политиков жизнями миллионов, безжалостная, бесчеловечная, непростительная» (Х.Э.).*

Указанная проблема особенно явно обозначилась в период подготовки и празднования юбилея Победы: *«Мне обидно, что из этого дня памяти и скорби делают дешевое театральное представление, что за могилами неизвестных солдат ухаживают лишь во время юбилеев, о ветеранах войны вспоминают раз в году, а в остальные дни лишь ускоряют их смерть» (И.А.); «Пышные празднования Победы – это фарс, от этой фальши становится больно» (Т.А.).*

Во многих работах студентов-гуманитариев затрагивается проблема цены Победы: *«Наши родители – все, у кого отцы с войны не вернулись – безотцовщина, оттого всю жизнь ощущают себя ущербными, слишком многого стоило их матерям сделать из них нормальных мужчин»* (Ч.Е.); *«Цена Победы – материнские слезы, страх в детских глазах, смерть, никого не щадящая на своем пути»*. (Б.Н.) и ее уроков: *«Война научила людей сплочению, доброте и заботе друг о друге»* (К.А.); *«Война – это страшный социальный опыт, и я сохраню те ценности, которые мои предки пронесли через этот ад»* (Ш.О.); *«Война учит ценить жизнь – всех людей и в том числе свою, бережнее относиться друг к другу»* (Д.И.).

В рамках нашего исследования возможности реализации аксиологического потенциала исторического образования важным результатом явилось определение системы ценностей, выделенных студентами в связи с проблемой Великой Отечественной войны. *«Война участвует во мне с самого детства, формирует мою систему ценностей, определяет мое мировоззрение, направляет векторы приоритетов: любовь к жизни, доброта, верность, любовь к Родине, долг перед отцами, защита Отечества, патриотизм, гордость за свою страну. За Родину может быть обидно, но стыдно быть не должно никогда»* (Г.И.); *«Нет ничего ценней и дороже человеческой жизни»* (М.Ю.).

Важно отметить, что опрошенные респонденты в своих работах не только анализировали проблемы и противоречия восприятия войны, но и предлагали пути их разрешения, что нашло отражение в следующих высказываниях: *«Ценен нравственный выбор каждого из нас: творить и умножать добро в мире, либо потворствовать распространению зла. Я не участвовал в войне, но буду всеми силами препятствовать распространению губельных идей»* (Б.А.); *«Сила проявляется не в насилии, а в преодолении агрессии, в диалоге»* (С.К.).

Разумеется, ответы студентов, особенно гуманитарных специальностей, существенно отличаются от высказываний старшеклассников, также писавших о Великой Отечественной войне («Мне рассказали о войне...»). Несмотря на то, что задание студентов было больше ориентированным на

ценностно-смысловую мыследеятельность («Я не участвовал в Великой Отечественной войне. Война участвует во мне»), часть старшеклассников также поднялись на ценностно-смысловой уровень. Они писали о войне как трагедии нашего народа, от которого потребовалось исполнить свой патриотический долг, как насилии над теми, кто вынужден был защищаться и над теми, кого вынудили нападать.

Так, проведенное нами исследование непосредственно подтвердило гипотезу об огромном аксиологическом потенциале исторического образования и возможности его реализации посредством актуализации личностных и социальных смыслов учащихся.

Важным условием реализации аксиологического потенциала исторического образования является развитие личностной и социальной рефлексии, для чего необходимо создавать рефлексивную среду, предполагающую акты самоанализа, социальной и личностной рефлексии на основе создания системы ценностно-смысловых образований. Это содействует успешному развитию ценностного сознания каждого учащегося, усложнению смыслов, перестройке позиций, смысловых установок, целенаправленной деятельности учащихся по преобразованию своей ценностно-смысловой сферы. Обеспечение этого условия на практике предполагает переход от осознания личностных и социальных смыслов обучения учащимися к самореализации в ценностно-ориентационной деятельности и ценностном поведении.

Таким образом, определение системы важнейших смысло-жизненных ценностей в содержании исторического образования и реализация его значительного аксиологического потенциала в педагогической деятельности должны стать основой концепции создания единого учебника истории.

Литература:

1. Дудина М.Н. Зачем изучать историю? Или как я понимаю методику преподавания истории. Екатеринбург: УрГУ, 2002.
2. Послание Президента Федеральному Собранию 12 декабря 2012 года. URL: <http://kremlin.ru/transcripts/17118> (дата обращения 02.02.2014 г.)

3. Преподавание истории: от принципов к реализации. Материалы публичной дискуссии «Полит.ру» и Комитета гражданских инициатив 18.08.2013 г. URL: <http://polit.ru/article/2013/09/18/history/> (дата обращения 07.02.2014 г).

4. Федеральный Закон «Об образовании в Российской Федерации» 29.12.2012 г. № 273-ФЗ.
URL: <http://www.garant.ru/hotlaw/federal/436087/> (дата обращения 13.02.2014 г.)

УДК

372.893+371.671.1

ББК 4426.632-268.2 ГСНТИ 03.01.45 Код ВАК 13.00.02

И.М. Клименко

Екатеринбург

**ЕДИНАЯ ЛИНЕЙКА УЧЕБНИКОВ ИСТОРИИ
В КОНТЕКСТЕ СТРАТЕГИИ
ПОЛИСУБЪЕКТНОСТИ ВОСПИТАНИЯ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: реформа обучения истории в школе; стратегия полисубъектного воспитания; ЕДИНЫЙ учебник истории; проблемы полисубъектности.

АННОТАЦИЯ. Данная статья содержит анализ идеи государства как субъекта воспитания о внедрении единой линейки учебников по истории в школе. Рассматриваются проблемы взаимодействия всех субъектов воспитания, включая субъект – учащаяся молодежь.

I.M. Klimenko

Yekaterinburg

**UNITED LINE HISTORY TEXTBOOKS
IN THE CONTEXT OF EDUCATION POLYSUBJECT
STRATEGY**

KEY WORDS: reform of history teaching in schools; polysubject education strategy; united history textbook; problems of polysubject education.

ABSTRACT. This article contains an analysis of the idea of the state as a subject of education on the implementation of a united line of history textbooks in school. The problems of the interaction of all the subjects of education, including subject - young students.

В феврале 2013 года началась работа по созданию единого учебника отечественной истории. Этим занималась группа, сформированная на базе Минобробразования, Российского военно-исторического общества и Российского исторического общества. В июне группа опубликовала проект историко-культурного стандарта, на основании которого, собственно, и должно строиться восприятие истории России учащейся молодежью (1). Решение принято и уже реализуется, однако это не означает, что реформирование школьного исторического образования завершено, и едиными учебниками по истории школьники обеспечены «на всю оставшуюся жизнь». Сторонникам идеи о линейке единых учебников истории в школе неизбежно придется столкнуться с негативными последствиями монополизации исторического знания, после чего наступит новый виток «отрицания отрицания», и новые оптимальные решения.

Наряду с социологией и статистикой история является одной из самых ангажированных государством наук. Несмотря на общее (допустим это) стремление ученых к максимальной объективности, никто не в силах отменить субъективную эмоциональную оценку фактов отдельной личностью и стремление к тенденциозной подборке фактов со стороны государства. Это не только российская проблема и такую подборку осуществляет любое государство. Это плохо для науки, но это обеспечивается людьми, которые полагают себя выше науки, - политиками.

Под государственный заказ строится и подбор событий и их оценка, сначала средствами массовой информации, а затем и историками, перерабатывающими завалы, отвалы и организованные хранилища этой информации. Даже те события, современниками которых мы являемся, освещаются в СМИ иногда совершенно противоположно, в зависимости от того, кто оплатил это освещение. Хозяева зимних олимпийских игр в Сочи запишут в учебники истории слова Президента Международного Олимпийского комитета Томаса Баха «Россия выполнила все свои обязательства и мы уезжаем друзьями России и россиян», а политические соперники еще много лет

будут показывать в интернете бродящего по сочинской гостинице волка. В историю России вписан факт завоевания первого места в медальном зачете этой олимпиады, а историки США обязательно отметят, что пять из тринадцати золотых медалей для России завоевали вчерашние американец и кореец. Сколько золотых медалей завоевали вчерашние россиянки Дарья Домрачева, Анастасия Кузьмина и другие для третьих государств, при этом просто не вспомнят.

С точки зрения и морали и науки – это плохо. Но так есть. И, вероятно, будет еще долго. До тех пор пока существуют государства и «государственные интересы». Вместе с тем, обширный пласт исторической науки, который непосредственно, очевидно не влияет на имидж государства, в гораздо меньшей степени подвержен политической конъюнктуре. В меньшей мере зависят от государственного влияния история первобытного мира, история древности, региональная история, микроистория, краеведение и т.п. Результат исследования здесь в большей мере зависит от научной добросовестности автора и заказчика. Отменить субъективность восприятия это конечно не может.

На примере истории современности мы получаем сегодня наглядное представление о том, как государство влияет на историю. Автор не хочет опускаться до обвинений политиков в научной некомпетентности или полного неприятия подобного воздействия. Как писал В.В. Маяковский: «... если звезды зажигают, значит это – кому-нибудь нужно? Значит кто-то хочет, чтобы они были? Значит кто-то называет эти плевочки жемчужиной?» Государственное руководство (тоже люди, субъективно оценивающие реальность) текущего исторического периода определило необходимость единой трактовки отечественной истории в контексте всеобщей истории и принимает меры для обеспечения этого единства.

Понимая озабоченность государства, хочется все же напомнить, что любая монополия влечет за собой три неизбежных последствия. Первое – обеднение ассортимента. Ну, государству, в данном случае, кажется, что это полбеда, так и задумано. Второе следствие – увеличение себестоимости продукта. И в этом случае государству не страшно, а

разработчикам единой линейки даже радостно. Гораздо хуже – третье последствие. Это – снижение качества продукта (2). Сама история бесконечное количество раз подтвердила неизбежность этих последствий. Любое цивилизованное государство само разрабатывает систему противовесов стихийному утверждению монополизма в любой сфере. Поэтому правильный путь противодействия монополизму разработчиков единой линейки – творческие научные конкурсы различных авторских коллективов. И это не обязательно должны быть коллективы, сформированные из ученых двух российских столиц.

Второй важный вопрос – какую позицию должно занять историко-педагогическое сообщество? В очередной раз автор пытается применить субъект-объектный подход (3). Государство является одним из субъектов воспитания молодежи. Как известно, воспитание осуществляется в тех средах: микросреде, в мидисреде, и в макросреде. Макросреда – это и есть государство и его система образования. Мы сами – часть этой среды и обязаны выполнять государственные решения. Вместе с тем, было бы странно, если бы ученые историки и педагоги не искали бы пути разрешения противоречий и пути улучшения обучения истории. Российское государство, как и любое другое заинтересовано в полисубъектности воспитания, которое, между прочим, преодолевает уже отмеченные ранее снижение качества, увеличение стоимости и бедность ассортимента.

Цели и ценностные приоритеты в сфере воспитания учащейся молодежи предполагают работу не только традиционных субъектов (семья, школа, государство), но и различные общественные, культурные, религиозные организации, политические партии и движения, детские общественные объединения, молодежные субкультурные общности и т.д. В этих условиях возникает социальная дополнительность усилий в сотрудничестве между теми субъектами воспитания, кто ориентирован на развитие личности ребенка на основе гуманистических ценностей, и, с другой стороны, в их совместном противодействии влиянию субъектов асоциального воспитания (4).

Современная педагогическая наука стоит перед проблемой пересмотра традиционных представлений о

процессе воспитания, отличающихся школоцентризмом, педагогоцентризмом, излишней назидательностью, и стремится к разработке новой, полисубъектной картины воспитательного процесса и адекватных ей управленческих и технологических решений.

Переход к полисубъектной стратегии воспитания – последовательной ориентации социально-педагогических исследований, моделей, проектов, управляющей деятельности на изучение, моделирование, проектирование, организацию диалога и взаимодействия различных социальных субъектов в решении проблем воспитания подрастающего поколения сегодня – не только научная целесообразность, но и воспитательная практика. Образцами этой практики являются региональный научно-практический семинар «Полисубъектность гражданско-патриотического воспитания», проведенный в 2013 году Министерством образования Свердловской области, а также создание, в соответствии с постановлением Правительства Свердловской области от 6 марта 2013 года № 243-ПП, государственного автономного учреждения Свердловской области «Региональный центр патриотического воспитания».

При создании Центра, руководство области опиралось на традиционное для всех россиян, занимающихся проблемой воспитания юного поколения, желание, чтобы произошло объединение всех конструктивных сил, способных к ее решению. Но предпринятый в ходе названного семинара анализ воспитательного потенциала различных социальных субъектов показывает, что среди них существуют ощутимые расхождения в ценностях, целях, концепциях, методах и способах воспитания. По-видимому, говорить об объединении, союзе пока преждевременно, необходимо сделать первый шаг к сближению субъектов воспитания – начать выстраивать партнерские отношения.

В основу взаимодействия различных субъектов воспитания следует заложить принципы:

- гуманности;
- добровольности;
- равенства, взаимовыгодности и взаимодополняемости,

- открытости субъектов воспитания, включая самих воспитуемых, по отношению друг к другу в той степени, которую они считают допустимой для себя и при этом сохраняющей партнерство;

- согласования интересов на основе переговоров и компромисса:

- взаимной ответственности и обязательности выполнения субъектами достигнутых договоренностей;

- взаимопомощи (а при необходимости – взаимозащиты) участников партнерства в отношениях с иными социальными субъектами за его пределами.

Несмотря на то, что стратегия полисубъектности воспитания не может вызвать отторжения у специалистов учебного и воспитательного процессов, она не исключает проблем в своем развитии на современном этапе. Наиболее значимыми из них, на наш взгляд, являются:

1) Проблемы взаимодействия, вызванные серьезными отличиями в целях и задачах таких своеобразных структур как, например, образовательные учреждения, религиозные организации, политические партии, субкультурные молодежные сообщества и т.п.;

2) мировоззренческие расхождения, связанные с разноплановостью ценностно-целевых векторов различных субъектов социализации и воспитания;

3) ресурсные ограничения, связанные с объективным неравенством различных субъектов воспитания;

4) управленческие ограничения, связанные с трудностями применения привычной ведомственной логики, сложившейся практики администрирования к полисубъектному воспитательному взаимодействию;

5) возможность возникновения недоверия и недовольства со стороны тех субъектов воспитания, чьи интересы игнорируют факт взаимодействия между собой других субъектов воспитания (например, недовольство родителей школьников тесным сотрудничеством школы и церкви);

Эти и другие проблемы воспитания, так же, как и проблемы макровоспитательного воздействия со стороны государства, в том числе, посредством, «оптимизации»

исторического образования, являются не препятствием к развитию полисубъектности воспитания молодежи, а противоречиями, обеспечивающими ее саморазвитие.

Только на основе стратегии полисубъектного воспитания, возможно формировать такую социально-педагогическую реальности, где в раной мере согласованы интересы государства и личности, семьи, где происходит конструктивное взаимодействие различных субъектов обучения, воспитания, социализации, в том числе самих детей и молодежи.

Литература:

1. Историко-культурный стандарт. Проект. URL: <http://school.historians.ru/wp-content/uploads/2013> (Дата обращения 01.03.2014).
2. Шарин В.И. Социальная политика. Екатеринбург, 2007. С. 33-34.
3. См. Ачкасов А.В., Гуторов В.А. Политология. М., 2006.
4. Волгин Н.А., Гриценко Н.Н., Шарков Ф.И. Социальное государство. М., 2004. С.62.

УДК

372.893+371.64/.69

ББК 4426.63-268.2 ГСНТИ 03.01.45 Код ВАК 13.00.02

О.А. Лыжина

Екатеринбург

СХЕМА В ШКОЛЬНОМ УЧЕБНИКЕ ИСТОРИИ: СУЩНОСТНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ, ВИДЫ, ПРИМЕРЫ РЕАЛИЗАЦИИ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: методика обучения истории, школьный учебник по истории, наглядность, схема, курс истории древнего мира 5 класс

АННОТАЦИЯ. В статье рассмотрены сущностные характеристики схемы как элемента условно-графической наглядности, охарактеризованы ее основные виды и представлен сравнительный анализ применения схем в современных школьных учебниках по курсу истории древнего мира (5 класс)

O.A. Lyzhina

Yekaterinburg

**SCHEME IN HISTORY TEXTBOOKS: THE
INTRINSIC CHARACTERISTICS, TYPES,
EXAMPLES OF**

KEY WORDS: methods of learning history, school history textbook, use of visual methods, scheme, course of ancient history for fifth class.

ABSTRACT. The article examines essential characteristics of the learning scheme as an element of conditional graphic obviousness and characterizes its main varieties; also presented is a comparative analysis of using those schemes in contemporary school textbooks on ancient history for the fifth class.

Образование в нашей стране всегда было направлено на формирование у учащихся энциклопедичности знаний, научной картины мира. Эту сложную задачу всегда помогала выполнять учебная книга, где содержался основной материал по предметной области знания, представленный в виде четко выстроенной системы. Для доступности и понятности сложного учебного материала в школьных учебниках, начиная со второй половины XIX века стали использовать наглядность: карты, генеалогические таблицы (схемы), а со второй половины XX века, например, в школьных учебниках истории появляются иллюстрации (фотографии, учебные рисунки и исторические карты). В конце XX века в учебных книгах и отдельных методических пособиях к историческим курсам стали активно использовать схемы, так появились схема-конспекты, опорные схемы тем, целых разделов и даже исторических курсов. Поэтому логичен тот факт, что на современном этапе принятые на территории Российской Федерации государственные образовательные стандарты второго поколения, предъявляя требования к результатам освоения основной образовательной программы, учитывают специфику работы с таким видом информации, как схема. Так, например, из перечня метапредметных результатов изучения истории в основной

школе можно выделить следующие качества и умения: «умение создавать, применять и преобразовывать знаки и символы, модели и схемы для решения учебных и познавательных задач...» (10. С. 7).

Понятие «схема» имеет греческое происхождение и дословно переводится как «наружный вид», форма». В справочной литературе предлагается несколько значений определений данного понятия:

1. Это чертеж, на котором условными графическими обозначениями показаны составные части изделия или установки и соединения или связи между ними.
2. Описание, изложение чего-либо в общих, главных чертах (8. С. 1306).

Схема наряду с таблицей, картой используется в процессе обучения и является наглядным, условно-графическим пособием, которое выступает средством обучения, в том числе и истории. В теории школьного учебника, которая разрабатывалась таким теоретиком, как Д. Д. Зуев, и, соответственно, в советской методике преподавания истории схему относили к иллюстративному материалу (5; 2). В современной методике преподавания истории схема стала неотъемлемым элементом методического аппарата школьного учебника истории (3).

Данный вид наглядности, по мнению советских методистов-историков Н. В. Андреевской и В. Н. Бернадского, «не обладает непосредственной наглядностью», а «только условной наглядностью и отображает не жизнь в ее целостности, не предметы прошлого, а соотношение явлений, размещение их в пространстве, связи между ними». Во всяком восприятии, продолжают авторы, участвует мысль, но степень участия мысли в процессе восприятия «безусловного» и «условного» наглядного материала различны. В первом случае через глаз входит в сознание отображенная в наглядном изображении пестрая многоцветная (в то числе и историческая) действительность, а во втором случае условный символ, созданный мыслью для упрощения действительности, вводит непосредственно в мысли. Функция условных наглядных пособий заключается, таким образом, в том, чтобы служить

опорой мысли, помочь в ее оформлении, придать ей максимальную четкость и ясность (1. С. 182).

Методисты В. Я. Оберман и М. Т. Студеникин считают, что схемы представляют собой чертеж, отражающий существенные признаки, связи и отношения исторических явлений. По их мнению, они (схемы) используются для наглядного сравнения изучаемых явлений, показа тенденции развития, а также для обобщения и систематизации исторических знаний. Схемы позволяют дать наглядное изображение обобщенных представлений, помогающих школьникам усвоить существенные признаки исторических понятий. Объясняя материал, учитель последовательно фиксирует на доске содержание звеньев и обозначает связи между ними (7; 9).

Современный методист М.В. Короткова под схемами понимает графическое изображение исторической действительности, где отдельные части, признаки явления изображаются условными знаками - геометрическими фигурами, символами, надписями, а отношения и связи обозначаются их взаимным расположением, связываются линиями и стрелками. Автор указал на тот факт, что схемы, как и таблицы, являются средствами выделения главного. При составлении схем ученик совершает логические операции – анализ, синтез, сравнение; развивает умения преобразовывать и обобщать исторический материал, приводить его в систему и графически изображает (6. С. 77). Но в схемах, в отличие от таблиц, как указывает автор, присутствуют условные обозначения исторических явлений.

Таким образом, схема, являясь наглядным условно-графическим пособием, имеет характерные особенности: наглядное изображение существенных моментов изучаемого материала посредством условных знаков, показывающих взаимосвязь ее структурных элементов.

Средства наглядности, в том числе и схема, применяются на всех этапах обучения: при объяснении нового материала, при закреплении пройденного и при выработке практических умений и навыков по конкретному предмету.

Для конкретизации соотношений и связей между отдельными историческими фактами, а точнее, явлениями

(например, учреждениями в системе государственного управления, группами людей, организациями и др.) в методике обучения истории используются различные виды схем: *логические, сущностные (или структурные), последовательные, диаграммы и графики.*

Логические схемы применяются при изучении причин и последствий исторических фактов, помогают выявлять причинно-следственные связи. Они просты в вычерчивании как учителем, так и самими учениками, так как основаны на последовательном соединении элементов схемы, в которых фиксируются причины и следствия изучаемых событий или явлений, вытекающих одно из другого. В учебном пособии по методике преподавания истории для студентов педагогических университетов авторов Е.Е. Вяземского и О.Ю. Стреловой отмечено, что логические схемы позволяют рассматривать причинно-следственные связи как индуктивным (от причин к следствиям), так и дедуктивным путем (от следствий к причинам) (3. С. 231). При изучении исторических личностей, а особенно их происхождения, последовательности правления монархов, может помочь логическая схема с пропусками - «Неполная родословная».

Структурные или сущностные схемы – с их помощью обычно демонстрируют структуру, основные части, черты какого-либо факта. Например, названия племен, основные занятия жителей территории, государственное устройство, систему государственного управления и др. Этот вид схем имеет свои типы: традиционная и усовершенствованная. Усовершенствованная сущностная схема, по мнению современного методиста М.В. Коротковой, содержит аппликации, условные изображения изучаемых, фактов и объектов, например, схема в виде пятиконечной звезды (6. С. 79).

Следующий вид схем, которые активно использовались в процессе обучения истории, начиная с советской школы, – *диаграммы*. Они показывают как количественные, так и качественные стороны изучаемых фактов. Советский методист П.В. Гора, уделяя внимание этому виду схем в своем пособии, выделил типы диаграмм: столбиковые и круговые (4. С. 96). А в

учебном пособии по методике преподавания истории авторов Е.Е. Вяземского и О.Ю. Стреловой выделено и кратко охарактеризовано три типа диаграмм: столбиковые, фигурные и круглые. Столбиковые и фигурные позволяют, по мнению авторов, наглядно показывать количественные различия однородных исторических явлений в определенный отрезок времени. А круговые диаграммы наглядно представляют количественное или качественное соотношение, структуру изучаемых явлений и процессов (3. С. 277). При этом, как указывает М.В. Короткова, количественные показатели могут быть различными: доходы, партии, социальные группы и др. Иногда диаграмма, по ее мнению, может выступать и планом, например, если она выражает количественные показатели состава органа власти, одновременно на ней можно показать и размещение отдельных групп депутатов в органе власти. Диаграммы часто используются при изучении вопросов культуры и быта, показывая уровень образования, распространение религиозных и иных учений и др. (6. С. 89).

Графики, в отличие от диаграмм, демонстрируют цикличность исторических явлений и процессов, этапы их развития или протекания. Их можно использовать как для изучения нового материала, конкретизируя данными графика, так и для повторения, закрепления и осмысления пройденного материала.

Последний вид схем – *последовательные* или, как их называет в своем пособии М.В. Короткова, схемы по хронологии. Базовым типом таких схем является лента времени (или «линия времени», «река времени»). В современном обучении истории применяются тематические ленты времени, которые выражают этапы или вехи, связанные с определенным циклом событий, например, истории науки и техники, истории оружия и др. Интересными являются последовательные схемы, которые фиксируют даты предыстории какого-нибудь крупного события, то есть, выделяя предпосылки и причины, приведшие к данному событию (например, войне). Такие схемы лучше выстраивать в виде лесенки, показывая тем самым постепенность и последовательность прихода к данному событию. Отсюда и их название – «схема – лесенка». И

последний тип последовательных схем – круговая схема, которая фиксирует временные рамки тех или иных событий, возможно и периодизацию истории (6. С. 92).

Вне зависимости от вида и типа схем, представленных в школьных учебниках истории, учитель может использовать разнообразные приемы работы с ними, основные из которых кратко охарактеризуем:

1. *Рассматривание схемы* – это прием, относящийся к группе приемов демонстрации, позволяющий обратить внимание учащихся на схему посредством фразы учителя, которая начинается со слов: «Обратите внимание...». Данный прием позволяет учителю сконцентрировать внимание учащихся на рассматриваемом объекте, побудить их к этому действию.
2. *Комментирование схемы учителем* – это прием, относящийся к группе приемов сообщения информации, позволяет учителю, а постепенно и учащимся, конкретизировать рассматриваемый объект (схему), обращая внимание на название, называя основные структурные элементы.
3. *Характеристика элементов схемы* – это прием, относящийся к группе приемов сообщения информации, помогает учителю описать по плану (например, название, функции, примеры) каждый элемент схемы, представленной в учебнике, а также обратить внимание учащихся на то, как нужно это делать.
4. *Объяснение изучаемого факта с опорой на схему* – это прием, относящийся к группе приемов сообщения информации, позволяет учителю, а постепенно и учащимся рассматривать изучаемый материал (понятие, отдельное явление и др.), выделяя его существенные стороны с опорой на схему.

В современном школьном историческом образовании начальным базовым систематическим курсом является курс истории древнего мира, который изучается учащимися в течение всего пятого класса и знакомит их с новой наукой – историей, а также рассматривает первые два этапа исторического процесса: первобытную эпоху и древнюю историю первых цивилизаций. Данный исторический курс является сложным, но при этом очень интересным для пятиклассников в силу особенностей восприятия исторического материала этими школьниками и спецификой информации этого

предмета. Облегчает процесс преподавания и помогает в освоении новой дисциплины школьный учебник по данному курсу, который наполнен и обогащен в структурном отношении как текстовым, так и внетекстовым компонентами.

Поддерживая принцип вариативности в образовании, данный курс оснащен несколькими учебно-методическими комплексами, где одним из основных элементов является школьный учебник. В соответствии с выбранным предметом рассмотрения статьи будет предпринята попытка рассмотрения особенностей реализации схемы, как структурного элемента методического аппарата в школьном учебнике на примере курса истории древнего мира.

Для анализа были отобраны семь школьных учебников по курсу истории древнего мира, которые были выпущены в разных издательствах за последние 13 лет. Из представленного перечня только три учебные книги соответствуют федеральному государственному образовательному стандарту основного общего образования (2010 г.). Это учебные пособия В.И. Уколовой и Л.П. Маринович, А.А. Вигасина, а также Т.П. Андреевской, которым хотелось бы дать характеристику.

1. *Уколова В.И., Маринович Л.П. История древнего мира. 5 класс: учеб. для общеобраз. учреждений /Под ред. А.О. Чубарьяна. М.: Просвещение, 2013. 320 с.*

Данный учебник создан по проекту «Российская Академия наук, Российская Академия образования, издательство «Просвещение» - российской школе», руководителями которого являются: вице-президент РАН академик В.В. Козлов, президент РАО академик Н.Д. Никандров, доктор педагогических наук, член-корреспондент РАО А.М.Кондаков. Научную редакцию серии осуществили: академик РАО доктор педагогических наук А.А. Кузнецов, академик РАО доктор педагогических наук М.В. Рыжаков и доктор экономических наук С.В. Сидоренко. На учебник были получены положительные заключения РАН и РАО в 2011 году. Учебная книга была переработана в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами основного общего образования (2010 г.).

Текстовый компонент учебника представлен основным текстом, заключенным в главы (18), которые в свою очередь, делятся на параграфы (63); дополнительным текстом, состоящим из фрагментов исторических документов, расположенных после каждого параграфа на желтом фоне со значком в виде свитка; и пояснительным текстом, представленным подписями к иллюстрациям и словарем основных понятий, который находится в конце учебника.

Внетекстовый компонент учебника Виктории Ивановны Уколовой и Людмилы Петровны Маринович представлен разнообразным иллюстративным материалом (карты, учебные рисунки, фотографии, изображения игрушек, костюмов и др.), аппаратом ориентировки с новыми условными обозначениями: фигурные стрелки, свитки, а также акцентирование на разнообразии использования цвета, цветовых фонов: для заданий, для выводов и др. Особо хотелось бы уделить внимание третьему элементу внетекстового компонента этого учебника – методическому аппарату, который был разработан кандидатом педагогических наук Н.И. Шевченко. Базовой составляющей методического аппарата данной учебной книги являются вопросы и задания разных видов: на актуализацию знаний учащихся (перед главой и перед некоторыми параграфами), вопросы и задания на повторение после каждого параграфа (для всех на голубом фоне и по выбору на сиреневом фоне), вопросы и задания для закрепления и обобщения материала после глав (на фиолетовом фоне под рубрикой «Поведем итоги»), вопросы и задания к некоторым иллюстрациям. Также в методическом аппарате присутствуют хронологические, сравнительные, текстовые таблицы, которые чаще всего используются для выполнения предложенных учащимся заданий (таблицы в заданиях после параграфа). Н.И.Шевченко уделил внимание на наличие и разнообразие схем в учебнике. Об этой структурной единице элемента внетекстового компонента данного учебника будет сказано ниже.

2. *Вигасин А.А. Всеобщая история. История древнего мира. 5 кл.: учеб. для общеобраз. учреждений /Под ред. А.А. Искандерова. М.: Просвещение, 2013. 303 с.*

На учебник Алексея Алексеевича Вигасина были также получены положительные заключения РАН и РАО в 2011 году. Учебная книга была переработана в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами основного общего образования (2010 г.).

Текстовый компонент учебника представлен основным текстом, заключенным в разделы (4), главы (15), которые в свою очередь, делятся на параграфы; дополнительным текстом, состоящим из фрагментов исторических документов, расположенных после каждого параграфа на синем фоне; и пояснительным текстом, представленным подписями к иллюстрациям и словарем основных понятий, который находится в конце учебника.

Внетекстовый компонент этой учебной книги представлен разнообразным иллюстративным материалом (карты, учебные рисунки, фотографии и др.), аппаратом ориентировки с новыми условными обозначениями: фигурные стрелки, а также акцентирование на разнообразии использования цвета, цветовых фонов: для заданий, для выводов и др. Третий элемент внетекстового компонента этого учебника – методический аппарат, который был отредактирован кандидатом педагогических наук, заслуженным учителем школы России Георгием Израилевичем Годером. Базовой составляющей методического аппарата данной учебной книги также являются вопросы и задания разных видов: на актуализацию знаний учащихся (перед главой и перед некоторыми параграфами), двухуровневые вопросы и задания на повторение после каждого параграфа (репродуктивного и преобразующего характера на желтом фоне и творческих, заданий с элементами проблемного типа), вопросы и задания для закрепления и обобщения материала после глав (на фиолетовом фоне под рубрикой «Поведем итоги и сделаем выводы»). Также в методическом аппарате присутствуют хронологические, сравнительные, текстовые таблицы, которые чаще всего используются для выполнения предложенных учащимся заданий (таблицы в заданиях после параграфа). Г.И. Годер уделил внимание и схемам в учебнике, о которых также будет сказано ниже.

3. *Андреевская Т.П. История древнего мира: 5 кл.: учебник для учащихся общеобразоват. учреждений /Под общ. ред. В.С. Мясникова. М.: Вентана-Граф, 2012. 304 с.*

Учебная книга была дополнена в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами основного общего образования (2010 г.), включена в федеральный перечень школьных учебников.

Текстовый компонент учебника представлен основным текстом, заключенным в разделы (4), главы (13), которые в свою очередь, делятся на параграфы (57); дополнительным текстом, состоящим из фрагментов исторических документов, расположенных после параграфа со значком «лупа» и рубрикой «Изучаем источник», а также выдержками из дополнительной литературы внутри каждого параграфа (на зеленом фоне); и пояснительным текстом, представленным подписями к иллюстрациям.

Внетекстовый компонент учебника Татьяны Павловны Андреевской, Максима Владимировича Белкина и Эмили Владимировны Ваниной представлен разнообразным иллюстративным материалом (карты, учебные рисунки, фотографии и др.), аппаратом ориентировки с новыми условными обозначениями: двойные стрелки, квадраты, ромбы, лупы, а также акцентирование на разнообразии использования цвета, цветовых фонов: для заданий, для выводов и др. Особо хотелось бы уделить внимание третьему элементу внетекстового компонента этого учебника – методическому аппарату. Базовой составляющей методического аппарата данной учебной книги также являются вопросы и задания разных видов. На актуализацию знаний учащихся (перед главой), вопросы и задания на повторение после каждого параграфа трех типов: репродуктивные, творческие и задания с элементами проблемности, в частности, на рассуждение (у каждого типа свой условный символ), задания для закрепления и обобщения материала после глав (в виде перечня тематики проектов по теме), вопросы и задания к документам и внутренние вопросы и задания (в каждом параграфе внутри основного текста). Также в методическом аппарате присутствуют хронологические, сравнительные, текстовые таблицы, которые чаще всего

используются для выполнения предложенных учащимся заданий (таблицы в заданиях после параграфа). Авторами было уделено внимание схемам в учебнике, которые составляют совокупность методического аппарата школьной учебной книги (об этой структурной единице элемента внетекстового компонента данного учебника будет сказано ниже) и инструктивным материалам (памяткам), расположенным на форзаце и нахзаце учебника.

Остальные четыре учебника, хотя и пользовались популярностью в начале XXI века, находились в списках федеральных учебников (некоторые из них), но в последнее время все реже используются в практике преподавания истории в школе. Они были взяты для сравнения на наличие и разнообразие схем в их методическом аппарате.

4. Данилов Д.Д., Сизова Е.В., Кузнецов А.В. и др. *Всеобщая история. Древний мир: учеб. для 5 кл. основ. школы.* М.:Баласс, 2006. 288 с.
5. Саплина Е.В. *История древнего мира: учеб. для 5 кл. общеобраз. учеб. заведений.* М.: Дрофа, 2002. 288 с.
6. Колпаков С.В., Рогожкин В.А., Тырин С.В. *История древнего мира. Учеб. для 5 кл. основ. школы.* М.: Баласс, «С-инфо», 2002. 288 с.
7. Вигасин А.А., Годер Г.И., Свенцицкая И.С. *История древнего мира: Учеб.для 5 кл. общеобразоват. учреждений.* М.:Просвещение, 2000. 287 с.

Далее будут представлены данные сравнительного анализа выбранных учебников с целью выявления наличия и разнообразия в них схем. Показателями для сравнения стали три элемента. Первым показателем - количество схем - выявлялась значимость для автора(ов) учебника данного компонента методического аппарата школьной учебной книги. Второй сравнительный показатель позволил выделить виды и типы схем, представленные в данных учебниках, а третий – выявил преобладающий вид и тип схемы в каждом учебном пособии.

Схема в школьном учебнике по курсу истории древнего мира (5 класс)

| № учебника | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
|-------------------------------|---|--|---|--|--|--|----------------------------------|
| Количество схем | 8 | 3 | 2 | 34 | 2 | 8 | 1 |
| Виды и типы схем | Последовательная (лента времени) Структурная (усовершенствованная) логическая (индуктивная) | последовательная (лента времени) структурная (усовершенствованная) | структурная (традиционная – схема управления) | Последовательная (лента времени) структурная (усовершенствованная) | последовательная (лента времени) структурная (усовершенствованная) | Последовательная (лента времени) Структурная (усовершенствованная) | Последовательная (лента времени) |
| Преобладающий вид и тип схемы | Структурная (усовершенствованная) | последовательная (лента времени) | структурная (традиционная – схема управления) | последовательная (лента времени) | - | Структурная (усовершенствованная) | Последовательная (лента времени) |

Как видно из таблицы, авторы учебников по-разному относятся к значимости данного элемента методического аппарата школьной учебной книги по истории, о чем свидетельствуют количественные показатели (см. первую строку). Так наибольшее количество схем представлено в четвертом учебнике (авторы Д.Д. Данилов, Е.В. Сизова, А.В. Кузнецова (2006 г.)), наименьшее – в последнем. По поводу разнообразия видов и типов задействованных схем, можно отметить то в основном были использованы два вида: последовательная и структурная схемы. При этом преобладающим типом последовательной схемы стала лента времени, а основным типом структурной схемы стала усовершенствованная схема, которая дополнена аппликациями, иллюстративным материалом, что вполне соответствует специфике, как исторического курса, так и возраста учащихся.

Система выделения главного в историческом материале путем демонстрации или вычерчивания схем является важной и неотъемлемой частью системы преподавания истории. Поэтому важно, чтобы и в школьной учебной книге, особенно по

истории, этот элемент условно-графической наглядности, а также компонент методического аппарата, не только не утрачивал свои позиции, но и совершенствовался.

Литература:

1. Андреевская Н.В., Бернадский В.Н. Методика преподавания истории в семилетней школе. М., 1947.
2. Вагин А.А. Методика преподавания истории в средней школе. М., 1968.
3. Вяземский Е.Е., Стрелова О.Ю. Теория и методика преподавания истории. М., 2003.
4. Гора П.В. Повышение эффективности обучения истории в школе. М., 1988.
5. Зуев Д.Д. Школьный учебник. М., 1983.
6. Короткова М.В. Наглядность на уроках истории: Практическое пособие для учителей. М., 2000.
7. Оберман В.Я. Опорные конспекты и схемы на уроках истории // Преподавание истории в школе. 1996. №3.
8. Советский энциклопедический словарь / Гл. ред. А.М. Прохоров. М., 1989.
9. Студеникин М.Т. Методика преподавания истории в школе. М., 2000.
10. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. URL: <http://standart.edu.ru/Catalog.aspx?CatalogId=2588>.

УДК 67.05

ББК Т.3(2)622,11 ГСНТИ 03.23.55 Код ВАК 07.00.02

Н. Н. Мельников

Екатеринбург

ОРГАНИЗАЦИЯ БРОНЕВОГО ПРОИЗВОДСТВА НА УРАЛЕ В 1941 – 1942 ГГ.¹

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: Великая Отечественная война, танковая промышленность, броневая сталь, броневой лист.

АННОТАЦИЯ. Рассматривается проблема создания на Урале броневого производства. Раскрываются причины неудовлетворительного качества броневых листов и танковых корпусов в первый период войны. Показаны пути выхода из сложившейся ситуации.

N.N. Melnikov

Yekaterinburg

ORGANIZATION ARMOR IN THE URALS IN 1941 – 1942 GG.

KEY WORDS: Great Patriotic War, tank industry, steel armor, armor plate.

ABSTRACT. The problem of creation in the Urals armor production. The reasons of the poor quality of the armor plates and the tank corps during the first period of the war. The ways out of the situation.

В первые дни Великой Отечественной войны советское руководство приняло решение создать на Урале вторую базу по производству танков КВ. Помимо организации сборочного производства дизельных двигателей, броневых корпусов и танков на местных машиностроительных предприятиях, в

¹ Выполнено в рамках программы ориентированных фундаментальных исследований УрО РАН «Танковое производство в Свердловской области как фактор развития военно-промышленного комплекса СССР в 1940-е – 1950-е гг.» № 13-6-006-СГ и гранта РГНФ № 14-01-00336 а «Модернизация танковой промышленности СССР в условиях Великой Отечественной войны».

регионе на местных металлургических заводах организовывался выпуск броневых листов.

Для создания производства броневых листов в экстренном порядке Кузнецкий металлургический комбинат приступил к освоению выпуска этой продукции. 24 июня 1941 г. началась переброска броневых станов с Кировского завода на Новотагильский металлургический завод (НТМЗ) (1). Несколько позже был вывезен броневой стан с Мариупольского завода им. Ильича на Магнитогорский металлургический завод (ММК) (30).

За то время, пока стан с Кировского завода находился в пути, 28 июля в Нижнем Тагиле началась подготовка к приему стана. Проводились земляные, бетонные работы и огнеупорная закладка печей. С прибытием стана 18 августа 1941 г. начался его монтаж, и менее чем за месяц, 10 сентября, стан был введен в эксплуатацию (18). С небольшим опозданием стан вступил в строй и начал давать броневую прокат.

Переброшенный из Мариуполя крупнейший в СССР броневой стан, вследствие задержки в дороге, начал монтироваться на ММК в конце лета 1941 г. и вступил в строй только в октябре того же года (в Магнитогорске стан предполагалось запустить в эксплуатацию к 15 сентября 1941 г.) (2). В качестве временной ему замены, пока стан находился в пути и устанавливался, главным механиком Магнитогорского комбината Н.А. Рыженко было предложено катать броневую ленту на обжимном стане – блюминге (30). Это стало абсолютным нарушением технологии производства танковой брони, но в условиях того периода времени замена была сочтена приемлемой.

В отечественной литературе процесс переброски танковых и кооперирующих с ними мощностей на Урал летом 1941 г. традиционно рассматривается в рамках эвакуации промышленных предприятий в годы Великой Отечественной войны. Однако решение о формировании Уральского танкостроительного комплекса и перемещении соответствующих мощностей западных производств было принято буквально в течение первой недели войны. Следовательно, передвижение оборудования и кадров на Урал

необходимо рассматривать в рамках процесса создания нового центра танковой промышленности. Вопрос об эвакуации в 20-х числах июня 1941 г. не мог стоять на повестке дня, так как на данном этапе угрозы западным танковым предприятиям еще не существовало.

Осень 1941 г. уральские заводы встретили в самом начале процесса восстановления переброшенных мощностей, когда в течение июля – августа перемещение оборудования и кадров в целом было закончено, и начался монтаж прибывшего оборудования на местных площадках. Необходимо отметить, что 11 сентября 1941 г. был образован общесоюзный Народный комиссариат танковой промышленности СССР (НКТП), который сосредоточил в своих руках управление всей танковой промышленности страны.

Но тяжелая ситуация на фронте кардинальным образом изменила географию советской танковой промышленности. Противник развивал успешное наступление по всем направлениям, что привело к угрозе потери всех западных производственных центров. В восточные регионы, прежде всего на Урал, в срочном порядке были эвакуированы основные мощности западных танковых предприятий СССР.

В середине сентября 1941 г. начались эвакуационные мероприятия на Украине: готовился к переброске в Нижний Тагил на Уральский вагоностроительный завод (УВЗ) харьковский завод №183 и бронекорпусной участок Мариупольского завода им. Ильича. Дизельный завод №75 направлялся на Челябинский тракторный завод. В первых числах октября 1941 г. началась эвакуация мощностей ленинградских предприятий. Танковое сборочное производство Кировского завода перебрасывалось на ЧТЗ, основная часть бронекорпусного производства Ижорского завода и пушечное производство Кировского завода – на площадку УЗТМ, часть мощностей Ижорского завода – на завод №78 НКБ.

В разгар эвакуационных мероприятий Мариуполь захватили войска противника, поэтому большая часть материалов, оборудования и кадров осталась на оккупированной территории. В конечном итоге из 6344 человек, работавших на

заводе, в Нижний Тагил попало только 732 человека, из них рабочих, занятых на корпусном производстве – 589 человек (17).

Эвакуация ижорского оборудования проходила в тяжелых условиях угрозы захвата грузов противником. Однако все запланированные к переброске мощности и кадры были доставлены до места назначения. Уралмаш после завершения эвакуации значительно расширил бронекорпусной участок, что превратило завод в крупнейшее в стране предприятие по производству танковых корпусов (а позже и самоходных установок). Корпусное производство завода № 78 НКБ, после принятия и размещения оборудования Ижорского завода, было выделено в самостоятельный завод № 200 НКТП (19).

Для изготовления корпусов средних танков Т-34 (толщина броневой плиты 20-45 мм) использовалась броня высокой твердости (БВТ). Этот тип брони очень требователен к качеству металла, так как любое отклонение от технологии производства броневых листов или нарушение его химического состава приводило к резкому возрастанию количества и масштаба трещин на деталях корпуса танка. Но БВТ обладает высокими останавливающими свойствами против снарядов калибром до 50 мм при относительно небольшой толщине.

Броневые листы из стали марки 8С проходили следующие этапы обработки для получения БВТ: резка листа на детали, высокий отпуск деталей, правка, механическая обработка, улучшение (закалка с высоким отпуском), вторая закалка, низкий отпуск, правка. БВТ очень чувствительна к уровню углерода. Практика Ижорского завода (до эвакуации) показала, что при повышении содержания углерода до 0,36% брак по трещинам на броневых деталях корпуса доходил до 90%. Следовательно, только строгое соблюдение технологии позволяло получить металл высокого качества. Поэтому уральские металлургические заводы и бронекорпусные производства танковых заводов с большим трудом осваивали выпуск БВТ.

Для защиты боевой машины от снарядов калибром от 75 мм и более БВТ уже не подходила. Такая броневая плита, вне зависимости от качества и толщины металла, раскалывалась от прямого попадания снарядов таких калибров, т.е. становилась

более хрупкой и теряла свои преимущества. Поэтому на тяжелых танках (при толщине брони больше 50 мм) использовалась более вязкая броня средней твердости (БСТ) (13).

В довоенный период металл для листов БСТ (марка стали 8С) отливался из кислых печей в кузнечные слитки, после чего ковался на сляб и прокатывался на бронепрокатном стане. После организации производства брони на восточных металлургических заводах технология изготовления БСТ была упрощена без существенных изменений свойств брони. Металл выплавлялся в основных мартеновских печах и сразу же (без дополнительной обработки) разливался в листовые слитки. Следовательно, внедрение производства БСТ относительно легко произошло на заводах, ранее не занимавшихся выпуском брони (14).

УТЗМ специализировался на индивидуальном машиностроительном производстве, а номенклатура и расположение оборудования, установленная в соответствии с профилем предприятия, не соответствовала тем задачам, которые теперь были перед ним поставлены. Возникла острая нехватка специальных плавильных средств, необходимых в корпусном производстве.

Практически положение было такое, что обрабатывать броневые детали было негде, и для начала работ требовалось установить термические печи и плавильные агрегаты. На заводе не было специалистов по корпусному производству. Для решения всех вопросов технологического порядка, составления соответствующей документации и подготовки кадров, было создано специальное бюро, в состав которого вошли специалисты Центрального научно-исследовательского института №48 (ЦНИИ-48), Ижорского и Кировского заводов.

Исходя из опыта Ижорского завода, для термической обработки брони требовались специально сконструированные печи, однако их устройство требовало больших временных затрат и пересмотра технологических линий. Пришлось использовать обычные заводские вертикальные печи. Проверка образцов дала удовлетворительные результаты. Также вопреки опыту Ижорского завода было установлено, что допустимо

одновременное помещение в вертикальную печь сразу нескольких бронелистов одновременно. Это позволило на первых порах разрядить обстановку с нехваткой печей. Однако возрастающие запросы потребовали начать срочную работу по установке десяти новых термических печей и выделению в рамках цеха №37 специальный участок термической обработки брони (15).

Бронелист для Уралмаша производили ММК (50-75 мм и 40 мм листы) и КМК (40 мм листы). Однако металлургические заводы только начинали освоение броневого производства, поэтому поставляли продукцию крайне неритмично. Плохая организация поставок сказывалась, прежде всего, на возможности создать нужный задел по броневому листу на УЗТМ (22, 23, 24, 25).

На заводе вместо запланированных на III квартал 1941 г. 105 корпусов танка КВ удалось изготовить только 45, что составило 42,9% от плана (6, 12). Программа четвертого квартала 1941 г. по корпусам КВ для Уралмаша постоянно изменялась. Октябрьская программа в сентябре 1941 г. была повышена со 125 корпусов до 156. Приказом по НКТП СССР от 6 октября 1941 г. октябрьская программа завышалась до 160 корпусов, а ноябрьская, по сравнению с программой лета 1941 г., увеличивалась до 200 корпусов. Но уже менее чем через месяц Уралмашзаводу (Ижорскому заводу) в ноябре 1941 г. предписывалось изготовить 220 корпусов (3, 4, 5). В конечном итоге программа на четвертый квартал была установлена в 525 корпусов КВ, которую завод перевыполнил на 106,7%, изготовив 560 корпусов.

К началу декабря 1941 г. УТЗ еще не начал выпуск готовых машин. Шла расстановка механического оборудования и форсированное строительство термического цеха. В литейном цехе только осваивалось производство литых башен и отдельных деталей корпуса. Некоторый задел по бронелисту из вывезенных из Харькова запасов у завода имелся, поэтому на сборочном участке из него была организована сборка корпусов и башен. Именно благодаря вывезенному из Харькова и Мариуполя заделу в декабре 1941 г. удалось собрать 25 танков Т-34.

С апреля 1942 г. производство корпусов Т-34 началась на УТЗМ. Первоначально уралмашевские корпуса среднего танка предназначались для СТЗ и завода №183 (8).

Поставку бронелиста на заводе № 183 с конца 1941 г. выполняли КМК (лист толщиной 10 – 20 мм) и НТМЗ (лист толщиной 45 мм). Так как выплавка броневой стали марки 8С для НТМЗ была делом новым, на заводе был принят не полный, а сокращенный процесс выплавки стали. Это давало возможность в максимально короткий срок освоить производство, но при этом сильно страдало качество. Производство бронелиста на Новотагильском заводе в течение 1941 г. постоянно страдало от невыполнения плана, завод выполнял свои обязательства на 65 – 70%. Несмотря на *«чрезвычайно упрощенную»* технологию отливки стали марки 8С, НТМЗ вместо положенных по норме 550 тонн в сутки отливал в конце ноября 1941 г. только 250 тонн. Прокат брони сопровождался постоянными авариями на стане. Ко всему прочему часто не хватало какого-либо оборудования, в частности, парк изложниц маргеновского цеха вместо положенных 90 шт. состоял только из 15 – 25 шт. (21).

По довоенным нормам, принятым на заводе им. Ильича, сорокапятимиллиметровый борт танка Т-34, изготовленный из стали марки 8С, выдерживал прямое попадание 45 мм противотанкового снаряда на дистанции 350 м. Но нормы для восточных заводов, изготовлявших аналогичный вид продукции, были сильно занижены: Т-34 должен выдержать попадание в борт тем же самым снарядом уже с расстояния более 800 м. Иными словами, снарядостойкость танковой брони Т-34 выпуска 1942 г. была значительно ниже довоенной. При этом повысить качество брони не было возможности *«из-за необеспеченности выпуска стали в необходимом количестве»* (26).

За период с декабря 1941 г. по июнь 1942 г. постоянные проверки военных представителей Главного автобронетанкового управления Красной Армии (ГАБТУ) на УТЗ показали, что более 46% проконтролированных проб имели грубую слоистость в изломе и более 45% - слабую вязкость, что не допускалось по техническим нормативам и значительно

снижало качества брони. За первый квартал 1942 г. из-за трещин, появившихся на металле, была забракована 951 т листов, а за апрель и 20 дней мая 1942 г. – 1836 т. Такое большое количество брака было вызвано несколькими причинами: прокат металла из слитков слишком большого веса (9 т вместо 5), нежелание руководства завода ввести нормальную технологию производства стали 8С и т.д. Кроме того, руководство НТМЗ не стремилось улучшать качество металла во многом потому, что выполнением плана считался физический вес произведенного листа без учета дефектных мест (27). При условии перехода плана только на бездефектное производство неминуемо бы возникла проблема необходимости резкого увеличения объемов производства.

При организации производства корпусов Т-34 завод №183 и УЗТМ столкнулись с одинаковыми проблемами. После сварки корпуса на нем сразу же появлялись трещины, а со временем их количество и размер начинали увеличиваться.

В Мариуполе деталь танковой брони вырезали из броневых листов специальные обрезающие станки. В Нижнем Тагиле и Свердловске, где такого оборудования просто не имелось, настоящим спасением стало выжигание детали с помощью газовой резки. Но на месте среза металл перекалялся и трескался. Другой причиной появления трещин стало качество металла. Поскольку БВТ очень чувствительна к строгому соблюдению технологии производства, любое отклонение от нее приводило к снижению качества металла. Дополнительным стимулом к образованию трещин стало плохое соблюдение технологии сварки корпуса и точности подгонки деталей корпуса между собой (16).

Трудности в броневом производстве заставляли идти на изменение конструкции и технологии изготовления корпусов. Но это, в свою очередь, порождало новые специфические проблемы. Завод производил бронекорпуса, которые не соответствовали предъявляемым требованиям, даже сильно заниженным в условиях первых лет войны.

В то же время возможность применения газовой резки ограничивалась недостатком кислорода и позволяла выпускать не более 10 комплектов в сутки. Поэтому главной задачей здесь

стала скорейшая переброска по решению ГКО эвакуируемых кислородных установок и ввод в эксплуатацию строившихся, что позволило бы довести данное производство до 25 комплектов в сутки (20).

После эвакуации мощностей мариупольского завода в Нижний Тагил площадь, занятая под броневое производство, сократилась более чем в два раза, что вызвало необходимость упразднения складов бронелиста и заготовок, а значит, не было возможности создать должного задела, и производство ставилось в прямую зависимость от ритмичности поставок металлургических предприятий. Кроме того, сокращение производственных площадей заставило пойти на крайне плотное размещение оборудования и осложнило транспортные операции.

На Танковом заводе для снижения трудоемкости производственных процессов и увеличения количества выпускаемой продукции, были упрощены или отменены некоторые операции: занижен контроль листов перед вырезкой детали; правление покоробленных деталей производилось не в подогретом, а холодном виде и после закалки; сама же закалка для простоты производилась не плашмя, а «на ребро». Такое построение производственного процесса также приводило к увеличению трещин (28).

Озабоченный плохим качеством брони и броневых листов, изготавливаемых на броневых и металлургических предприятиях, Наркомат танковой промышленности СССР летом 1942 г. сформировал в составе своего 3-го главного управления спецсектор по бронелисту во главе с заместителем начальника московской группы НИИ-48 А.Ф. Стоговым. В задачу сектора входило назначение на заводы технических инструкторов для контроля, организации помощи и улучшения технологии броневых производств (9, 10). А в августе того же года приказом наркома танковой промышленности И. М. Зальцмана на корпусных заводах (УЗГМ, заводы №№ 112, 174, 183, 200) учреждалась должность главного инженера по бронекорпусному производству (11).

Неоднократные обращения военпредов ГАБТУ в вышестоящие инстанции возымели свое действие, и со второй

половины 1942 г., как отмечают источники, качество металла и танковых корпусов, собираемых заводом №183, постепенно начало повышаться (29). Таким образом, к концу 1942 г. уральские заводы стали регулярно давать броневой лист удовлетворительного качества.

Источники:

1. Государственный архив Российской Федерации. Ф. Р-5446. Оп. 106с. Д. 20. Л. 261-263.
2. Государственный архив Свердловской области (ГАСО). Ф. Р-262. Оп. 1 Д. 17. Л. 118.
3. ГАСО. Ф. Р-262. Оп. 1. Д. 17. Л. 235.
4. ГАСО. Ф. Р-262. Оп. 1. Д. 17. Л. 252.
5. ГАСО. Ф. Р-262. Оп. 1. Д. 17. Л. 285.
6. ГАСО. Ф. Р-262. Оп. 1. Д. 20. Л. 132.
7. ГАСО. Ф. Р-262. Оп. 1. Д. 24. Л. 2.
8. ГАСО. Ф. Р-262. Оп. 1. Д. 24. Л. 248.
9. ГАСО. Ф. Р-262. Оп. 1. Д. 24. Л. 540-541.
10. ГАСО. Ф. Р-262. Оп. 1. Д. 25. Л. 546-547.
11. ГАСО. Ф. Р-262. Оп. 1. Д. 25. Л. 723.
12. ГАСО. Ф. Р-262. Оп. 1. Д. 66. Л. 15.
13. ГАСО. Ф. Р-262. Оп. 1. Д. 69. Л. 3-7.
14. ГАСО. Ф. Р-262. Оп. 1 Д. 69. Л. 9
15. ГАСО. Ф. Р-262. Оп. 1 Д. 69. Л. 16-20.
16. ГАСО. Ф. Р-262. Оп. 1 Д. 69. Л. 34-38.
17. История танкостроения на УТЗ №183. Т.2. Кн.1. // Коллекция документов музея Уралвагонзавода. С. 43.
18. Нижнетагильский городской исторический архив. Ф. 196. Оп. 1. Д. 123. Л. 2.
19. Объединенный государственный архив Челябинской области. Ф. П-288. Оп. 6. Д. 292. Л. 63.
20. Центр документации общественных организаций Свердловской области (ЦДООСО). Ф. 4. Оп. 31. Д. 198. Л. 10-11.
21. ЦДООСО. Ф. 4. Оп. 31. Д. 198. Л. 7-8.
22. ЦДООСО. Ф. 4. Оп. 31. Д. 198. Л. 87.
23. ЦДООСО. Ф. 4. Оп. 31. Д. 198. Л. 89.
24. ЦДООСО. Ф. 4. Оп. 31. Д. 198. Л. 90.
25. ЦДООСО. Ф. 4. Оп. 31. Д. 198. Л. 92.
26. ЦДООСО. Ф. 4. Оп. 31. Д. 286. Л. 174-175.
27. ЦДООСО. Ф. 4. Оп. 31. Д. 287. Л. 88.
28. ЦДООСО. Ф. 4. Оп. 31. Д. 287. Л. 89-90.

29.ЦДООСО. Ф. 4. Оп. 31. Д. 288. Л. 217-219.

Литература:

30. Антуфьев А. А. Уральская промышленность накануне и в годы Великой Отечественной войны. Екатеринбург, 1992. С. 124-125.

УДК

372.893+371.671.1

ББК 4426.632-268.2 ГСНТИ 03.01.45 Код ВАК 13.00.02

Т.Г. Мосунова

Екатеринбург

**РОЛЬ УЧЕБНИКА ИСТОРИИ В ФОРМИРОВАНИИ
РОССИЙСКОЙ ГРАЖДАНСКОЙ
ИДЕНТИЧНОСТИ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: система поликультурного образования; этнокультурный компонент; регионализм; гражданская идентичность; концепция нового учебно-методического комплекса; отечественная история.

АННОТАЦИЯ. Формирование гражданской идентичности является сверхзадачей российского образования. В статье рассматривается взаимосвязь формирования гражданской идентичности и этнокультурного самосознания. Показана роль исторического образования, конкретизированы проблемы этнополитического аспекта учебного курса.

T.G. Mosunova

Yekaterinburg

**THE ROLE OF THE HISTORY TEXTBOOK IN THE
FORMATION OF RUSSIAN CIVIL IDENTITY**

KEY WORDS: system of multicultural education; ethno-cultural component; regionalism; civic identity; the concept of new educational complex; the national history.

ABSTRACT: The forming of civil identity is exactly the cultural and political super task of Russian education. The article covers the interrelation of ethno-cultural and civil identity. The article shows the role of the history education, concretizes the problems of ethno-political aspect of the course.

Формирование гражданской идентичности, соответствующей историческим традициям, современному устройству и перспективам укрепления федеративного государства, является культурно-политической сверхзадачей российского образования. «Общество лишь тогда способно ставить и решать масштабные национальные задачи, когда у него есть общая система нравственных ориентиров. Когда в стране хранят уважение к родному языку, к самобытным культурным ценностям, к памяти своих предков, к каждой странице нашей отечественной истории», - поясняет президент В.В. Путин (9).

Понимается гражданская идентичность (самосознание) как представление о принадлежности к сообществу граждан данной страны, сложившемуся на основе общности исторической судьбы, языковых и культурных традиций, экономических и социальных связей и политически закреплённому фактом существования государства. Соответственно российская гражданская идентичность — представление о принадлежности к российской политической (гражданской) нации как надэтническому сообществу граждан России, форма самосознания, объединяющая многонациональный народ Российской Федерации. (При понимании нации как согражданства категории национальной и гражданской общности, национальной и гражданской идентичности совпадают) (З. С. 74,75; 7. С. 60-62).

Россия – крупнейшая полиэтничная и многоконфессиональная страна в мире. В «Концепции развития поликультурного образования в Российской Федерации на 2011-2015 гг.» обосновывается принципиальное положение о том, что ядром национально-гражданской идентичности призвано стать этнокультурное самосознание. «Единая российская гражданская нация так же полиэтнична, как и ее региональные сегменты <...> в рамках субъектов РФ, а каждое региональное национальное сообщество включает различные этнокультурные и этноконфессиональные группы» (З.С. 59).

При этом понимается этнокультурное самосознание (идентичность) как представление о принадлежности к определённом этническому сообществу, которое владеет

передающимися из поколения в поколение системными чертами культуры (язык, народное искусство, обряды, нормы поведения и т.д.), имеет особенности психологического склада и осознаёт своё единство и отличность от других этнических сообществ (3. С. 74).

Сегодня в мире характер и направленность образовательных реформ определяют два социальных процесса – регионализация и глобализация. Глобализация представляет собой естественный процесс универсализации достижений человеческой культуры. Регионализация выступает ресурсом сохранения и воспроизводства национальной культуры, этнической идентичности человека в условиях поликультурного и поликонфессионального общества (6. С. 13).

Противоречие между потребностью в этнокультурной социализации, с одной стороны, и растущей потребностью в модернистском содержании образования (российский стандарт), с другой, четко обозначилось в конце 1990-х гг. Проблема оптимизации этнокультурного и универсально-российского составляющих образования на протяжении последней четверти века решается в стратегии поликультурного образования (1; 2; 3; 4; 5). В широком значении поликультурное образование означает «процесс освоения подрастающим поколением этнической, общенациональной и мировой культур в целях духовного обогащения, развития глобализма и планетарного мировоззрения, формирования толерантности, готовности и умения жить в многокультурной полиэтнической среде» (8. С. 18-19). Следует отметить особую значимость этнокультурного компонента поликультурного образования, что объясняется особенностями российского менталитета. В нем достаточно высокое место в иерархии культурных ценностей занимает этническая идентичность. В соответствии с этнополитической моделью российской гражданской нации содержание поликультурного образования включает четыре взаимосвязанные культурные части. В Федеральном государственном образовательном стандарте основного общего образования они обозначены, как этнокультурная, национально-территориальная, общероссийская (национальная) и мировая (5. С. 26).

Невозможно переоценить роль курса истории в формировании у школьников ориентиров гражданской, этнонациональной, социальной, культурной самоидентификации в окружающем мире. В проекте Концепции нового учебно-методического комплекса по отечественной истории также заложен принцип сочетания истории Российского государства и населяющих его народов, истории регионов и локальной истории (прошлое родного города, села). «Такой подход будет способствовать осознанию школьниками своей социальной идентичности в широком спектре — как граждан своей страны, жителей своего края, города, представителей определенной этнонациональной и религиозной общности». Причем, в тексте Концепции оговорено, что в настоящее время идет разработка инновационной модели преподавания региональной истории, которая будет учтена в стандарте (2).

Сопоставление ключевых событий и процессов российской и мировой истории должно достигаться с помощью синхронизации курсов истории России и всеобщей истории. В 11 классе предлагается ввести специальный учебный курс «История России в мировом контексте» (2).

Обратимся к историко-культурному стандарту Концепции нового учебно-методического комплекса по отечественной истории. Авторы проекта исходят из того, что российская история — это история всех территорий, стран и народов, которые входили в состав нашего государства в соответствующие эпохи. Соответственно предлагается увеличить объем учебного материала по истории народов России. Данный подход позволяет сформулировать «сквозные» проблемы курса следующим образом: - история России как продукт совместного творчества множества этнических групп; - этапы складывания многонационального государства; - национально-государственное устройство российской - советской империи, ее этнополитика; - образ жизни и взаимодействия народов. Остановимся на принципиальных проблемах разделов курса, которые требуют внимания и деликатного освещения в учебниках.

В разделе «От Древней Руси к Российскому государству» следует показать, что Древнерусское государство – первая историческая попытка интеграции славянских и неславянских народов. А прекратила существовать Древняя Русь в XIV в. не только как государственная, но и как этнополитическая общность. Литовско–Русское государство появилось как результат взаимодействия разных этносов и политических традиций. Акцент сделать на вопросе о формировании великорусской, украинской, белорусской народности на основе восточнославянской древнерусской этнической общности.

В разделе «Россия в XVI – XVII веках: от великого княжества к царству» важно подчеркнуть, что колонизация русскими обширных пространств - отличительная черта истории нашей страны. Обращаясь к истории, образу жизни народов Поволжья, Приуралья, Прикаспия, Северного Кавказа, Сибири, следует сделать подборку материалов в учебниках о взаимодействии культур, религий; об экономических, социальных, политических связях.

В разделе «Россия в конце XVII - XVIII веках: от царства к империи» традиционно много внимания уделяется завоеваниям и территориальным приобретениям. Принципиально поместить материал о разнице в исторических судьбах частей Украины, разьединенных имперскими границами и наличием двух церквей - православной и униатской. Также следует уделить достаточно внимания сюжету о сохранении в латышской и эстонской культурах сильных западноевропейских традиций, подкрепляемых протестантизмом и католичеством. При характеристике интенсивного освоения степного юга включить материал о полиэтничном составе колонистов.

Раздел «Российская империя в XIX – начале XX вв.» изучается в старших классах общеобразовательной школы, поэтому целесообразно изучить вопросы:

- о неоднородной типологии процесса включения в состав России разных регионов и народов;
- об особенностях российской империи как империи континентальной;

- о двух тенденциях в этнополитике царизма (этатизм, этноцентризм);

- об этносоциальной структуре российского общества, его культурном и религиозном многообразии.

В целом, в России накоплен многовековой опыт совместного проживания и сотрудничества народов. Особенно следует отметить советский период. При изучении данного периода важно довести до сознания учащихся главное противоречие советской политики - гуманистические идеи и намерения по гармонизации межэтнических отношений существовали как составляющая тоталитарной системы.

В качестве рекомендации подходов к изучению столь сложной проблемы обратимся к мнению профессора Гарвардского университета Т. Мартина. В своей монографии он пишет, что в 1920-е гг. большевистское правительство создало десятки тысяч этнотерриториальных образований, осуществило обучение новых этнических элит, разработало письменность и ввело обучение на десятках малых языков, поддержало многие культуры. Автор заключает: «это был масштабный и удивительный исторический эксперимент в управлении полиэтничным государством, который впоследствии был изуродован репрессиями и централизаторской политикой в сфере экономики и идеологии, но который создал «империю наций» - своего рода фундамент для новых государственных образований на месте распавшегося СССР» (Цит. по: 10. С. 597).

Очевидно, насколько непростой является задача изучения проблем в этнонациональной сфере. В истории много как положительных страниц, так и позорных. Как выдержать баланс? На учителя истории лежит большой груз ответственности. История является мощным средством объединять или разделять народы, делать из них друзей или врагов, способствовать социальному миру или вражде. Историческое образование может сыграть исключительную роль в формировании гражданственности и патриотизма или, наоборот, национализма, шовинизма, ксенофобии. Поэтому проведение «комплекса мероприятий, направленных на развитие исторического информационного пространства,

насыщения его научно-обоснованными материалами как для учителей, так и для учащихся общеобразовательных учреждений» (2) является необходимым и своевременным.

Источники:

1. Декларация Международной конференции «Преподавание истории в поликультурном обществе: интеграция механизмов межкультурного диалога в преподавании школьной истории» от 24 июня 2006 г. // Официальные документы в образовании. Информационный бюллетень. №33 (245), ноябрь 2006. С. 46-51.

2. Концепция нового учебно-методического комплекса по отечественной истории: проект, сентябрь 2013 г. URL: <http://www.kommersant.ru/docs/2013/standart.pdf>

3. Концепция развития поликультурного образования в Российской Федерации: проект // Вестник образования. 2010. № 10. С. 55-78.

4. Рекомендации конференции «Содержание исторического образования в контексте модернизации полиэтнического общества России», Москва, апрель 2003 г. // Историческое образование в современной школе: Альманах. Изучение региональной истории в школе. Вып. 3. М., 2004. С. 105-109.

5. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования / Министерство образования и науки Российской Федерации. М.: Просвещение, 2011.

Литература:

6. Белогуров А.Ю. Стратегия и методология социокультурной модернизации регионального образования: опыт двух десятилетий // Педагогика. 2012. № 2. С. 13-21.

7. Мосунова Т.Г. «Российская гражданская нация» как новое обществоведческое понятие // Воспитание гражданина и патриота: пути развития национальной и гражданской идентичности средствами общего и дополнительного образования: материалы международной науч.-практич. педагогической конференции. Екатеринбург, 30 сентября - 3 октября 2013 г. В 2-х ч. Ч.1 / под общ. ред. И.С. Огоновской. Екатеринбург, 2013. С. 60-62.

8. Мубинова З.Ф. Определение понятия «поликультурное образование» в российской педагогике: основные теоретические подходы // Образование и наука. 2011. № 1. С. 13-21.

9. Путин В. Россия: национальный вопрос. URL: http://www.ng.ru/politics/2012-01-23/1_national.html.

10. Тишков В.А. Этнический фактор и распад СССР: варианты объяснительных моделей // Трагедия великой державы: национальный вопрос и распад Советского Союза / Отв. ред. Г.Н. Севостьянов. Сост. С.М. Исаков. Москва: Издательство «Социально-политическая МЫСЛЬ», 2005.

УДК 372.893

ББК 4426.63

ГСНТИ 03.01.45

Код ВАК 13.00.02

Е.И. Мусихина

Екатеринбург

**ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ, ТРЕБОВАНИЯ,
ПРОТИВОРЕЧИЯ И ДОСТИЖЕНИЯ В РАЗВИТИИ
ШКОЛЬНОГО ИСТОРИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ
В ПРОЦЕССЕ РЕФОРМИРОВАНИЯ
ОБРАЗОВАНИЯ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: образование, стандарт, базисный учебный план, концентрическая система, учебники нового поколения, фундаментальное ядро.

АННОТАЦИЯ. В данной статье рассматриваются основные этапы реформирования образования. Показываются основные направления, предъявляемые требования к школьному историческому образованию и существующие противоречия и достижения.

E.I. Musihina

Yekaterinburg

**MAIN DIRECTIONS, REQUIREMENTS,
CONTRADICTIONS AND ACHIEVEMENTS IN
DEVELOPMENT OF SCHOOL HISTORY
EDUCATION IN THE PROCESS OF REFORM OF
EDUCATION AT THE PRESENT STAGE**

KEY WORDS: education, standard, basic curriculum, concentric system, a new generation of textbooks fundamental core.

ABSTRACT. This article discusses the main stages of the reform of education. Shows the basic directions, requirements to the school historical education and the existing contradictions and achievements.

В XXI веке и новом тысячелетии проблемы образования становятся приоритетными во всем мире и в каждой отдельно взятой стране, так как от их решения зависит эффективность и конкурентоспособность будущей экономики, политики, функциональность будущей культуры. Важнейшим условием эффективности современной системы образования является способность гибко реагировать на запросы личности, изменение потребности экономики и нового общественного устройства (1. С. 6).

Современная система образования в России формировалась в сложных условиях глубоких структурных изменений в обществе (которые еще не завершены и сегодня). Это повлекло за собой серьезные изменения в системе исторического, обществоведческого образования, смысл и значение которых обусловлены поиском новых образовательных парадигм, соответствующих новым тенденциям развития российского общества. Значительные изменения произошли и в системе образования в целом (2. С. 5).

Успешное развитие школьного исторического образования – неперенное условие устойчивого политического, социально-экономического и духовного развития России, обеспечения высокого качества жизни народа и национальной безопасности. Важность школьного исторического образования, позволяющего в форме знания сохранить и воссоздать социальную память человечества, в наше время очевидна.

Анализ литературы по реформированию школьного исторического образования в России на современном этапе позволяет выявить основные направления, требования, противоречия и достижения в развитии школьного исторического образования. В основу процесса реформирования школы, начатого после событий 1991 г., был положен принцип приоритета личности, а средством достижения поставленной задачи стали гуманизация, гуманитаризация и дифференциация образовательной политики в целом (2. С. 5). В рамках процесса реформирования системы школьного исторического образования условно можно выделить *четыре этапа*.

Первый этап – с 1992 по 1998 г., с принятием закона «Об образовании» (Закон РФ «Об образовании» от 10.07.1992 N 3266-I), когда начинается переход на концентрическую систему, принятие идеи вариативного образования и связанной с ним идеи стандарта; разработка стандартов исторического образования как принципиально нового для российского образования явления, появление учебников нового поколения. Расширяется международное сотрудничество в области исторического образования.

Основной причиной перехода на новую структуру в 1993 году стал Закон Российской Федерации «Об образовании» 1992 года, согласно которому вводилось обязательное основное (девятилетнее) образование. Министерством образования Российской Федерации было принято решение о переходе с линейной на концентрическую структуру исторического и обществоведческого образования (5. С. 268-269.).

Был разработан и введен в действие Базисный учебный план общеобразовательных учреждений Российской Федерации (приказ Минобразования России от 09.02.98 г. № 322). Этот документ в определенной степени обеспечивал единство образовательного пространства на территории Российской Федерации. На основе Базисного учебного плана разрабатывались стандарты исторического образования, он являлся одним из ориентиров для авторов школьных учебников, его положения учитывались и при переходе на концентрическую структуру.

Содержание образования, в частности исторического, определяется государственными образовательными стандартами в соответствии с законодательством Российской Федерации. Государственный образовательный стандарт общего образования устанавливается федеральным законом (был принят в 2002 году) (10. С. 2-28.). Тем не менее, работа по созданию образовательных стандартов ведется с 1993 года и продолжается до настоящего времени.

В 1998 г. появился первый вариант государственных образовательных стандартов, опубликованных в 1998 году двумя книгами под общим названием «Учебные стандарты школ России», где стандарт определяется как «система основных

параметров, принимаемых в качестве государственной нормы образованности, отражающей общественный идеал и учитывающей возможности реальной личности и системы образования по достижению этого идеала» (7. С. 6).

В стандарте образовательной области «История» были сформулированы общие положения с обозначением места истории в базисном учебном плане, цели исторического образования, охарактеризованы содержательные линии учебного стандарта по истории; определен обязательный минимум содержания исторического материала для основной и средней школы; выстроены требования к уровню подготовки учащихся разных ступеней и предложена система оценки выполнения требований стандарта в контексте «знать/понимать/уметь» (5. С. 200-204).

В целях изучения истории на базовом (общеобразовательном) уровне в старшей школе впервые указывается о развитии у учащихся исторического мышления как способности рассматривать события и явления с точки зрения их исторической обусловленности, сопоставлять различные версии и оценки исторических событий и личностей, определять и аргументировано представлять собственное отношение к дискуссионным проблемам истории» (4. С. 256). Таким образом, старшая школа, получает от государства указание о необходимости не только освоения выпускниками знаний, но и формирования важнейших гражданских установок, а также практических навыков поиска и отбора необходимой информации, ее обобщения и анализа, выбора вариантов действий.

Международное сотрудничество в области исторического образования тоже сыграло определенную роль в его реформировании. В качестве примера можно назвать сотрудничество в рамках программ, организованных фондом Сороса, программы, осуществленные по инициативе Совета Европы, сотрудничество с европейской ассоциацией учителей истории «Евроклио». Вопросы исторического образования многократно обсуждались на общеевропейских конференциях, в том числе самого высокого уровня (глав государств и правительств – в 1993, 2005 гг., министров образования – 1991,

1997, 2007 гг.) (6. С. 63). В 1992 году вступила в действие соросовская программа «Обновление гуманитарного образования в России», одним из направлений которой, стала проблема подготовки нового поколения школьных учебников по истории. В 1993-1994 гг. в рамках программы «Обновление гуманитарного образования...» появилось около 400 наименований учебных книг и пособий (8. С. 30). Несмотря на аргументированную критику соросовских учебников (теоретического характера), они сыграли большую роль в процессе подготовки нового поколения учебников.

Введение элементов государственного образовательного стандарта в 1998 г. можно считать условным ограничением первого этапа процесса реформирования системы российского школьного исторического образования.

На втором этапе, с 1998 по 2004 гг., продолжалась работа над государственными стандартами, завершился переход на концентрическую структуру исторического образования, получила дальнейшее развитие идея вариативности, было создано новое поколение школьных учебников по истории, продолжало развиваться международное сотрудничество в области образования и исторического образования в частности. На этом этапе министерством образования на обсуждение педагогической общественности было предложено несколько вариантов стандартов по истории в соответствии с которыми (1993, 1996, 2002, 2004 годах) предполагалось последовательное изучение предмета в русле концентрической системы (изучение предмета линейно-параллельными курсами - отечественной и всеобщей истории с V по IX класс и углубленные курсы «История России» и «История мировых цивилизаций» в X-XI классах) (5. С. 268-269.). В проектах образовательного стандарта среднего общего образования по истории курс отечественной истории строился по проблемному принципу вокруг ключевых линий в развитии общества: государственность, идеология, общество, право и власть, социально-экономические процессы, культура, внешняя политика.

В 2002 году возрос интерес официальной власти к историческому образованию, в частности в центре внимания оказались школьные учебники по истории Отечества.

Министерство образования приняло решение сократить федеральный перечень, ужесточив отбор тех учебников и учебных пособий, которые поступают в школы. Был разработан и введен в действие Базисный учебный план общеобразовательных учреждений Российской Федерации. В 2004 году Приказом Минобразования и науки России (от 5.03.2004. № 1079) был утвержден федеральный компонент государственных образовательных стандартов начального общего, основного общего и среднего (полного) общего образования, который был назван стандартом *первого поколения*.

На третьем этапе, с 2004 по 2010 гг., продолжалась работа над государственными стандартами. В конце 2004 года Правительством России было принято решение о создании стандарта *второго поколения*, разработка которого началась в 2005 г. На разработку образовательных стандартов второго поколения Министерство образования и науки Российской Федерации определило пять лет. В основу стандарта были положены новые принципы его построения. Образовательный стандарт, являющийся отражением социального заказа, рассматривается разработчиками проекта как общественный договор, согласующий требования к образованию, предъявляемые семьей, обществом и государством и представляет собой совокупность трех систем требований – к структуре основных образовательных программ, к результатам их освоения и условиям реализации, которые обеспечивают необходимое личностное и профессиональное развитие обучающихся (11). Федеральный государственный образовательный стандарт второго поколения - принципиально новый для отечественной школы документ. Если варианты аналогичных документов предыдущих поколений являлись, прежде всего, стандартами «содержания образования», то ФГОС нормирует все важнейшие стороны работы школы, определяет уклад школьной жизни. Изменилась структура стандарта. ФГОС представляет собой совокупность требований:

- 1) к структуре основной образовательной программы;
- 2) к условиям реализации основной образовательной программы;

3) к результатам освоения основной образовательной программы.

Изменилась не только структура, но и методология стандарта. Во ФГОС последовательно реализуется системно-деятельностный подход. Системообразующей составляющей стандарта стали требования к результатам освоения основных образовательных программ, представляющие собой конкретизированные и операционализованные цели образования. Изменилось представление об образовательных результатах - стандарт ориентируется не только на предметные, как это было раньше, но и на метапредметные и личностные результаты.

Предметные результаты образовательной деятельности выражаются в получении опыта приобретения, преобразования и применения предметных знаний. *Метапредметные результаты* - это универсальные учебные действия (далее УУД), которые становятся основой умения учиться. Выделяются познавательные, коммуникативные и регулятивные универсальные учебные действия. *Познавательные* УУД предполагают умение учащегося формулировать проблему, выдвигать аргументы, строить логическую цепь рассуждений, находить доказательства, подтверждающие или опровергающие тезис; перерабатывать, систематизировать информацию и предъявлять её разными способами. *Коммуникативные* УУД – это владение всеми видами речевой деятельности, умение строить продуктивное взаимодействие со сверстниками и взрослыми; соблюдать в процессе коммуникации основные нормы устной и письменной речи и правила русского речевого этикета. *Регулятивные* УУД представляют собой умение ставить и адекватно формулировать цель деятельности, планировать последовательность действий и при необходимости изменять её; осуществлять самоконтроль, самооценку, самокоррекцию. Под *личностными результатами* понимается сформировавшаяся в образовательном процессе система ценностных отношений обучающихся – к себе, другим участникам образовательного процесса, самому образовательному процессу и его результатам (3. С. 24).

Изменились методологические основы системы оценки достижения требований стандарта к результатам образования - критериальной основой оценки становятся результаты деятельности по реализации и освоению основной образовательной программы не только на уровне обучающихся, но и на уровне педагогов и образовательных учреждений.

В требованиях к структуре основная образовательная программа общего образования впервые рассматривается как целостный документ, задаются ее структурные компоненты и определяются требования к каждому из них. Специфика требований к структуре состоит в том, что в Стандарте зафиксировано наличие обязательной и формируемой участниками частей образовательного процесса и их соотношение, что определены разделы основной образовательной программы (содержательно и количественно) и, наконец, что задается интеграция учебной и внеурочной деятельности.

Впервые в структуре ФГОС задаются требования к условиям осуществления образования, дифференцированным по видам ресурсов (кадровых, финансовых; материально-технических, информационных, учебно-методических).

Четвертый этап, с 2010 по 2013 г., характеризуется продолжением работы над государственными стандартами, новым поколением школьных учебников, в том числе электронного формата (электронный образовательный комплекс, проект Академкниги).

Было разработано Положение о порядке проведения экспертизы учебников (приказ Минобрнауки России от 23 апреля 2010 г. № 428, зарегистрирован Минюстом России 23 июня 2010 г., регистрационный №17623). С тем, что учебники будут постепенно меняться, исходя из новых требований, согласны и разработчики стандарта, и издатели учебной литературы. В ныне действующем федеральном перечне есть учебники для начальной школы, которые могут быть использованы и после введения нового стандарта. Тем не менее, вопрос о том, какие учебники должны быть сделаны «под новый стандарт» сейчас активно обсуждается. Так, на заседании Совета по межнациональным отношениям 19 февраля 2013 года

президент России В.В. Путин предложил создать единый учебник по истории России для школ. Президент пояснил, что такой учебник должен давать однозначные толкования исторических событий и должен быть построен в рамках единой концепции. Предложение главы государства обсуждалось как на заседании, так и в более широких кругах российского общества. Идея такого учебника нашла поддержку у основного большинства участников, хотя все высказывавшиеся делали акцент на различных моментах. По мнению министра образования и науки Дмитрия Ливанова, общенациональный учебник истории должен занять центральное место в новой системе подготовки учеников. Помимо обучения, в него должна быть заложена воспитательная функция – она «призвана нести детям ценностную нагрузку, создать у них единый исторический, культурный, моральный багаж, который сыграет важную роль в формировании российской идентичности, любви к родине и гордости за ее историю» (12).

Федеральный государственный образовательный стандарт общего образования разрабатывается и вводится поэтапно по ступеням обучения: для ступени начального общего образования, ступени основного общего образования и ступени среднего (полного) общего образования.

Анализ введения стандартов в РФ показал, что стандарты общего образования первого поколения, соответствовали классической образовательной парадигме конца XX века. В начале XXI века они перестали выполнять функцию педагогической поддержки развития образовательного пространства. Осознание экспертным научно-педагогическим сообществом потребности в новых инструментах развития образовательного пространства России в XXI веке привело к необходимости разработки новых образовательных стандартов. Принципиальным отличием государственных образовательных стандартов второго поколения является усиление их ориентации на результаты образования как системообразующего компонента конструкции стандартов. В новых стандартах объектом стандартизации стало не содержание образования, ориентированное на достижение относительно частных предметных образовательных результатов, а система требований

к образовательным результатам – личностным, метапредметным, предметным. В соответствии с новым методологическим подходом изменились структура и содержание стандартов. Основными документами, составляющими нормативный пакет ФГОС, выступают требования к результатам, структуре и условиям освоения основной образовательной программы основного общего образования. В сочетании с документами инструктивно-методического и рекомендательного характера они образуют систему всестороннего и разноуровневого сопровождения стандартов (нормативное, методологическое, инструментальное, технологическое, информационно-методическое).

Новый ФГОС выступает развивающим и прогностическим инструментом модернизации системы образования. Теперь во главу угла ставится развитие личности школьника. В систему нормативного сопровождения ФГОС второго поколения входит базовый документ под названием «Фундаментальное ядро содержания общего образования». Основное назначение Фундаментального ядра в системе нормативного сопровождения стандартов — определить:

1) систему базовых национальных ценностей, характеризующих самосознание российского народа, приоритеты общественного и личностного развития, отношение человека к семье, обществу, государству, труду, смысл человеческой жизни;

2) систему основных понятий, относящихся к областям знаний, представленным в средней школе;

3) систему ключевых задач, обеспечивающих формирование универсальных видов учебной деятельности, адекватных требованиям стандарта к результатам образования (9. С. 3). Определение Фундаментального ядра содержания общего образования — важная составная часть новой концепции стандартов общего образования, исходящей, в частности, из тезиса о необходимости разделения проблемы обобщенных требований к результатам образования и проблемы конкретного содержания общего среднего образования.

Литература:

1. Вяземский Е.Е. Государственный образовательный стандарт общего образования второго поколения: инновационный характер, функции, особенности // Преподавание истории и обществознания в школе. - 2009. №8.
2. История для завтрашнего дня (современная реформа школьного исторического образования в России): Пособие для учителей и студентов / Вяземский Е.Е., Стрелова О.Ю., Уколова В.И.; Под ред. Е.Е. Вяземского. М.: ЦГО, 1999. 186 с.
3. Концепция федеральных государственных образовательных стандартов общего образования: проект / Рос. акад. образования; под ред. А. М. Кондакова, А. А. Кузнецова. М.: Просвещение, 2008. 39 с. (Стандарты второго поколения).
4. Настольная книга учителя истории / Сост. Т.И. Тюляева. М.: ООО «Издательство АСТ»: «Издательство Астрель», 2003.
5. О переходе на новую структуру исторического и обществоведческого образования от 11.05.93 г. // Общее среднее образование России: Сб. нормат. документов 1992-1993 гг.: В 2 кн. Кн. 1 / М-во образования Рос. Федерации. М.: Просвещение, 1993.
6. Полторак Д.И., Лещинер В.Р. Зарубежные нормативные документы о целях исторического образования // Преподавание истории и обществознания. 2011. №1.
7. Учебные стандарты школ России. Государственные стандарты начального общего, основного общего и среднего (полного) общего образования. Книга 1. Начальная школа. Общественно-гуманитарные дисциплины / Под ред. В.С. Леднева, Н.Д. Никандрова, М.Н. Лазутовой. М.: «ТЦ Сфера», «Прометей», 1998.
8. Фонд Сороса. 10 лет в России. Хроника десятилетия. Факты, цифры, события. 1997.
9. Фундаментальное ядро содержания общего образования / Рос.акад. наук, Рос. акад. образования; под ред. В. В. Козлова, А. М. Кондакова. 4-е изд., дораб. М.: Просвещение, 2011. (Стандарты второго поколения).
10. Федеральный компонент государственного образовательного стандарта общего образования. Проект // Преподавание истории в школе. 2002. №9, №10.
11. <http://standart.edu.ru/11.11.13>
12. <http://pereformat.ru/2013/02/uchebnik-istorii/12.11.13>

УДК

372.893+371.64/.6(09)

ББК 4426.63-268.2 ГСНТИ 03.01.45 Код ВАК 13.00.02

И.С. Огоновская

Екатеринбург

**ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ ДОМИНАНТА ШКОЛЬНЫХ
УЧЕБНИКОВ ИСТОРИИ
В СИСТЕМЕ ГОСУДАРСТВЕННОГО ЗАКАЗА
XIX – XXI ВВ.**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: государственный заказ, воспитание, школьный учебник истории.

АННОТАЦИЯ. В статье рассматривается государственная политика России — СССР — РФ в отношении содержания школьных учебников истории, выполняющих воспитательную функцию. Автор согласен с мнением о том, что школьные учебники истории призваны воспитывать граждан и патриотов своей страны. Вместе с тем он показывает, что на всех этапах российской истории государственный идеологический заказ приводил к фальсификации страниц отечественной истории, способствовал формированию искажённого исторического сознания школьников.

I.S. Ogonovskaya

Yekaterinburg

**DOMINANT EDUCATIONAL SCOOOL TEXTBOOKS
ON HISTORY
IN STATE ORDER XIX - XXI CENTURIES**

KEY WORDS: state order, education, scoool textbook on history.

ABSTRACT. The article considers the state policy of Russia - Soviet Union - Russian Federation on the content of history textbooks, performing an educational function. The author agrees with the view that school history textbooks are designed to educate citizens and patriots of their country. However, he argues that at all stages of the history of the Russian state ideological order led to the falsification of pages of Russian history, contributed to a distorted historical consciouness of students.

Во все времена школьные учебники предназначались для издания, утверждались соответствующими инстанциями, не

существовали вне официальной идеологии, создавались целенаправленно под определенный заказ государства, существующей власти. Нельзя не согласиться с мнением Т.А. Володиной, считающей, что государство «в сфере исторического образования свою главную задачу видит в легитимизации существующего режима и воспитании лояльности граждан», что «установками» науки, государства и общества являются соответственно объяснение прошлого, оправдание настоящего и актуализация прошлого, исходя из настоящего» (6. С. 107).

Трудно назвать первое учебное издание по отечественной истории. Одни считают таковым «Синописис» (1674), другие - «Краткий Российский летописец с родословием» М.В. Ломоносова (1760), третьи - «Начертание русской истории для средних учебных заведений» Н.Г. Устрялова (1839). Вместе с тем можно с уверенностью сказать, что каждое из учебных изданий, вышедшее в России в XVII — XXI вв., способствовало реализации определенной цели. К примеру, «Синописис» «жил» более ста лет, так как отражал идею значимости самодержавия для единства и сохранения государственности славян. Ломоносовская «Краткая российская история» была построена на стремлении доказать, что Россия ни в чем не уступает Европе. Учебное пособие, называвшееся «Сокращение российской истории Н.М. Карамзина в пользу юношества» и изданное А.-В. Таппе, в полной мере отражало главную задачу государственной политики в сфере образования — укоренение идеи незыблемости царского трона.

В циркуляре попечителям церковных округов, подписанном министром С.С. Уваровым в 1834 г., выражалось пожелание так построить учебный процесс, чтобы подрастающее поколение обучалось в духе православия, самодержавия, народности. Модным теориям о «равенстве» и «свободе» министр потребовал противопоставить изучение школьниками отечественной государственности, ее истории и особенностей, а также истории формирования неповторимого духовного облика русского человека (4. С. 84). Этим требованиям в полной мере отвечал учебник Н.Г. Устрялова, по которому российское юношество училось до 1960-х гг. XIX в.

(31). Между тем учебник М.П. Погодина был отвергнут специальным комитетом Министерства просвещения, пришедшим к заключению, что «Русская история» г. профессора Погодина не соответствует правилам, изложенным в программе Министерства народного просвещения о составлении руководства к преподаванию Русской истории в средних учебных заведениях... Начертание Русской истории в настоящем своем виде не может быть употребляемо как учебное руководство в гимназиях». Причина тому — расхождения с официальными требованиями: «исконность» самодержавия выглядела неубедительно, удельный период также (князья заняты «грабежами, убийствами, опустошениями, клятвопреступлениями...»), религия не выступала самостоятельным и полноценным фактором русской истории и т.д. (6. С. 126-127).

В конце XIX — начале XX в. Министерство народного просвещения осуществляло жесткий контроль над созданием и распространением учебной литературы по истории в средней школе. Для этого существовала государственная экспертиза, главное предназначение которой заключалось в том, чтобы не допустить в гимназии и училища учебную литературу, не соответствующую официально-охранительной идеологии. В государственных школах использовались только учебники с грифом министерства просвещения «Одобрено» и «Допущено», в программах 1890, 1892 и 1913 гг. неизменно подчёркивалось, что главной целью изучения истории в школе должно быть «укоренение у учащихся любви и преданности престолу и отечеству» (32. С. 3). Широкое распространение в этот период получили учебники И. Беллярминова, Д. Иловайского, М. Острогорского и других авторов (2; 11; 24), придерживавшихся официально-охранительного направления.

В начальный советский период старые учебники были признаны непригодными для обучения подрастающего поколения, а гражданская история была заменена обществоведением, однако уже 5 марта 1934 г., выступая на заседании Политбюро ЦК ВКП(б), Сталин обозначил проблему отсутствия гражданской истории в учебных курсах и заявил о необходимости нового освещения истории страны, нового

понимания предмета истории, под которым подразумевался традиционный для дореволюционной школы государственно-патриотический характер (9. С. 184-185). 20 марта на заседании ЦК он подчеркнул особую историческую роль русского народа, который «собирал другие народы» в Российское государство, подготавливал образование Советского Союза и озвучил мысль об его особой исторической роли как народа, первым совершившим социалистическую революцию и по мере развития мирового революционного процесса собирающего в этот союз другие народы (9. С. 192).

В первом официальном учебнике советского времени — «Кратком курсе истории СССР» (1937) под редакцией профессора А.В. Шестакова, замечания к которому были сделаны лично Сталиным, — все «пожелания» вождя были воплощены в жизнь. Учебник предназначался для учащихся 4 класса начальной школы, однако из-за отсутствия выдержанных в марксистском духе других учебников был рекомендован и старшеклассникам. Основной акцент в учебнике был сделан на преемственность истории, сильные личности, наделенные огромной властью (Иван IV, Петр I), созидательную роль партии большевиков в деле социалистического строительства (15).

В этот, а также последующие поколения учебников, прочно вошли идеологические штампы, которые должны были воспитывать чувство гордости за свою страну, коммунистическую партию, советский народ. Основные характеристики советского периода определялись следующими категориями: организующая роль партии под руководством вождя и безупречность ее стратегии, превосходство советского строя над другими системами (режимами), враждебность внешнего окружения и «злые козни врагов», мешающих социалистическому строительству. Источником силы советского государства в 1930 — 1960-е гг. объявлялся союз рабочих и крестьян, а в 1970-е гг. — «новая историческая общность людей — советский народ, общность трудящихся людей разных наций и народностей СССР». Главным делом сознательного творчества советского народа провозглашалось дальнейшее развитие и упрочение социалистического общества в СССР, его постепенное превращение в коммунизм» (3. С. 6).

Эти идеологические догмы стали основой формирования мировоззрения школьников указанной эпохи. «Сомнительных» страниц, рассказывающих о нелицеприятных фактах отечественной истории (массовые репрессии, цена социалистических преобразований, победы в Великой Отечественной войне и т.д.), в учебниках того времени не было.

Нельзя не отметить и тот факт, что советские школьники не должны были знать «ненужные» имена или, наоборот, должны были их знать для того, чтобы понимать, кто виноват во всех существующих проблемах. М. Ферро писал об этом так: «Что касается функции истории как борца, то тут на ум приходят прежде всего манипуляции, практиковавшиеся в СССР. Долгое время предавался забвению Троцкий, а говорилось только о Сталине, затем имя Сталина исчезло или почти исчезло, а Троцкого стали цитировать часто, но лишь для того, чтобы осудить. С началом перестройки вновь появился Бухарин, стали мягче писать о Троцком, вспомнили Мартова...» (36. С. 10-11).

Только в эпоху перестройки состоялся первый открытый конкурс новых учебников, согласно условиям которого учащиеся имели «безусловное право выражения собственного, хорошо обоснованного мнения, которое может не совпадать с установкой учителя или авторов современных учебников» (23. С. 3-4). Выступая на съезде работников народного образования страны в конце 1988 г., председатель Госкомитета СССР по народному образованию Г.А. Ягодин отметил, что «учебник может написать любой специалист», но он должен быть одобрен учителями, советами школ, а главное, министерскими инстанциями (20. С. 13-14).

С конца 1980-х гг. началась оперативная замена политизированных и социологизированных учебников, процесс их деидеологизации, однако изменения происходили в рамках скорректированной традиционной марксистской парадигмы. Б.А. Рыбаков, под руководством которого был подготовлен один из новых учебников того времени для 7 класса, пишет о том времени так: «Но Академия педагогических наук тормозила выпуск нового учебника, требуя включения в него твердых, отлитых в штампы формулировок. Объяснялось это тем, что

дети якобы должны знать истину в завершённом, отполированном виде» (28. С. 34).

1990-е гг. можно считать периодом разгосударствления исторического образования в России. В 1994 г. министерством образования РФ была утверждена «Стратегия развития исторического и обществоведческого образования в общеобразовательных учреждениях», которая предполагала отказ от монополии тоталитарной идеологии, переход к плюрализму идеологий, обращение к системе ценностей, связанных как с лучшими национальными традициями, так и с общечеловеческой традицией гуманизма как глобального мировоззрения (30. С. 22). Одним из последствий заявленных позиций стало появившееся разнообразие школьных учебников.

Вместе с тем обилие учебных изданий по истории не способствовало их качеству. Помимо этого новый взгляд на «закрытые» ранее проблемы отечественной истории вызвал недовольство ветеранских организаций, КПРФ, многих родителей. Уже в конце 1990-х гг. появилисьстораживающие тенденции, связанные со стремлением власти поставить историческое образование под государственный контроль. Известны «дела» авторов учебных изданий А.А. Кредера (16), И.Н. Ионова (11), И.И. Долуцкого (8). Первого осудили за выводы о том, что заключив в 1939 г. с Германией договор, имевший секретный протокол, СССР «стал соучастником очередной перекройки карты Восточной Европы», «фактически оказался среди стран «поджигателей войны» (16. С. 152; 19. С. 211); второго, рассматривавшего историю России через призму цивилизационной парадигмы, реализацию прав человека, обвинили в том, что его книга вызывает у учащихся чувство стыда за Россию, ощущение национальной неполноценности. Учебник третьего автора, позволившего себе привести высказывание публициста Ю. Буртина о формирующемся режиме личной власти В.В. Путина и мнение лидера партии «Яблоко» Г.А. Явлинского, который полагал, что уже в 2001 г. в России «оформилось полицейское государство» (8. С. 193), был лишён грифа Министерства образования.

В августе 2001 г. вопрос о содержании школьных учебников стал предметом рассмотрения на заседании

правительства РФ, в декабре 2003 г. на встрече с учеными в Российской государственной библиотеке президент В.В. Путин заметил: «Конечно, это неплохо, что у нас появилось большое многообразие литературы подобного рода..., но авторы сегодня впадают в другую крайность и игнорируют тему патриотизма, вместо того, чтобы воспитывать чувство гордости у учеников» (21).

Как пишут историки К. Аймермахер и Г. Бордюгов, вступление в новый XXI в. положило начало стремлению «сформулировать государственный интерес или «идею государственного интереса... в обучении истории» (1. С. 7).

Принятый в 2004 г. государственный образовательный стандарт по истории в качестве цели исторического образования для основной школы определил «воспитание патриотизма, уважения к истории и традициям Родины, к правам и свободам человека, демократическим принципам общественной жизни», а для базового уровня старшей школы — «воспитание гражданственности, национальной идентичности, развитие мировоззренческих убеждений учащихся на основе осмысления ими исторически сложившихся культурных, религиозных, этнонациональных традиций, нравственных и социальных установок, идеологических доктрин» (35. С. 11, 266).

В 2007 г. в российском обществе развернулась бурная дискуссия по поводу книги для учителя, а в дальнейшем — новых учебников истории России XX в., вышедших в издательстве «Просвещение» (13; 14). Инициаторы, идеологи данных изданий, обеспокоенные падением патриотических чувств молодежи, активно защищали тезис о том, что история российского государства должна вызывать чувство гордости за страну, а не пренебрежение и неуважение к ней. На учителей истории возлагалась обязанность «заставить детей быть патриотами».* В предисловии к одному из учебников, авторы

* Данные проблемы и учебники обсуждались на Всероссийской научно-практической конференции «Актуальные вопросы преподавания новейшей истории России и обществознания в общеобразовательных учреждениях и разработки государственного

заявили о своем стремлении «... передать... читателям... любовь к своей стране, ее истории, людям, лучшим представителям нашего народа», показать «путь Советского Союза от его величайшего исторического триумфа до трагического распада», чтобы школьники могли «осознавать и понимать, в каком мире и в какой стране мы... живем» (14. С. 5; 19. С. 5). Знакомство с содержанием учебников истории для 11 класса позволяет понять позицию авторов: воспитать любовь к своей стране можно, если затушевать, пригладить, причесать самые сложные страницы отечественной истории. К примеру, авторы второй части заявили, что являются «противниками концепции тоталитаризма», которая «являлась и является не инструментом познания, а орудием идеологической борьбы». Между тем в учебнике приведён фрагмент обращения Б.Н. Ельцина к гражданам страны 31 декабря 1999 г., в котором он извиняется за то, что не оправдал надежд людей, «которые верили, что мы одним махом сможем перепрыгнуть из серого, застойного, тоталитарного прошлого в светлое, богатое, цивилизованное будущее». Здесь же написано, что «Советский Союз не был демократией, но он был ориентиром и примером лучшего, справедливого общества для многих миллионов людей во всём мире». Вместе с тем авторы не объясняли школьникам, какой политический режим существовал в СССР: авторитарный, тоталитарный или какой-то еще? Они же утверждали, что на протяжении 70 лет «внутренняя политика западных стран корректировалась в пользу прав человека под немалым воздействием СССР, гигантской сверхдержавы, осуществившей социальную революцию и победившей в самой жестокой из войн», но из этого утверждения школьники могли сделать неправдоподобный вывод, что только под давлением СССР в западных странах осуществлялись права человека. Рассматривая причины «холодной войны», А.А. Данилов и его соавторы

стандарта общего образования второго поколения» (Москва. 18 — 22 июня 2007 г.), участником которой был автор статьи. Присутствие представителей Администрации президента на этом совещании *volens-polens* подтверждало наличие государственного заказа на обсуждаемые книги.

упоминали о «вкладе» в неё СССР, но всё-таки основную вину возлагали на западные страны, прежде всего США (14. С. 5, 6, 10-13). Можно поддержать мнение историка Ю.В. Величко, который отмечал, что авторы рассматривают период послевоенного И.В. Сталина «в духе откровенной апологетики внешней политики СССР и великих свершений внутри страны», показывают внешнеполитические шаги СССР только как ответные и оборонительные, что внутренняя политика Сталина дана «в основном в виде констатаций фактов» и развивается только «под воздействием внешних факторов» (5. С. 10, 11).

С ура-патриотических позиций рассматривается в этом учебнике период 2000-х гг. Именно в этот период, по мнению авторов, было «восстановлено государство», значительно улучшилась экономическая обстановка, Россия стала серьезным партнёром на политической арене, «который открыто декларирует свои национальные интересы и стремится их отстаивать» (14. С. 312, 343).

Учителя, преподаватели вузов, ученые, журналисты увидели в новых изданиях стремление авторов вновь переписать историю (7, 10, 18, 26, 29). Эти книги получили в народе название «президентские», так как для их популяризации и продвижения в образовательные учреждения был использован административный ресурс. Целеполагание данных изданий можно определить на основании слов президента В.В. Путина, заявившего на встрече с педагогами, что «на преподавателей ложится не самая простая задача — они должны не только передать ученикам историю, но и сами понимать роль России и существующую политическую ситуацию» (17). Указанные учебники в качестве пробных были направлены в образовательные учреждения страны, но, как показала практика, не прижились в той мере, на которую рассчитывали инициаторы их продвижения и авторы.

В 2011-2012 гг. были приняты Федеральные государственные образовательные стандарты для основного общего и среднего (полного) образования. В качестве основного результата образования в первом документе обозначено «воспитание российской гражданской идентичности; патриотизма; любви и уважения к Отечеству, чувства гордости

за свою Родину, прошлое и настоящее многонационального народа России; осознание своей этнической принадлежности, знание истории языка, культуры своего народа, своего края, основ культурного наследия народов России и человечества; усвоение гуманистических, демократических и традиционных ценностей многонационального российского общества; воспитание чувства ответственности и долга перед Родиной» (33. С. 7, 8). Во втором документе к результатам добавлены «уважение государственных символов (герб, флаг, гимн), гражданская позиция как активного и ответственного члена российского общества, готовность к служению обществу, его защите» и т.д. (34. С. 8, 9). Определение личностных результатов образования в категориях «любовь», «уважение», «гордость» естественным образом странслировались на историческое образование и вновь актуализировало дискуссии по поводу учебника отечественной истории: должны ли быть в нём страницы, не вписывающиеся в категорию «белое», вызывающие чувство страха, отвращения, стыда, разочарования?

В 2013 г. президент страны вновь вернулся к проблеме школьного учебника истории. 19 февраля 2013 г., выступая на встрече с членами Совета по межнациональным отношениям, В.В. Путин предложил разработать единые учебники истории для средней школы, которые будут на конкретных примерах показывать, что «судьба России созидалась единением разных народов, традиций и культур» и при этом «учебники должны быть написаны хорошим русским языком и не иметь внутренних противоречий и двойных толкований» (27). Последние слова были восприняты многими историками, учителями, активными гражданами как призыв покончить с плюралистичностью учебников и вернуться к однозначным оценкам, интерпретациям исторических событий, процессов, личностей и др.

За разработку историко-культурного стандарта, который должен лечь в основу нового учебника истории, взялись Российская академия наук и два общественных объединения — Российское историческое и Военно-историческое общества. Предложенные варианты этого стандарта широко обсуждались.

Критике подверглись практически все основные положения этого документа. Только автор данной статьи, принявший участие в его обсуждении на форуме <http://histrf.ru>, высказал 110 замечаний к введению и двум первым разделам документа (22). Что касается воспитательной доминанты, то спектр мнений участников дискуссии чрезвычайно широк: одни считают, что новый учебник истории должен излагать исключительно государственно-патриотический взгляд на отечественную историю и «детям совершенно не нужны разные точки зрения при освещении спорных вопросов» (А. Швецов); другие утверждают, что патриотическое воспитание не надо маскировать историей, а лучше ввести новый предмет «Патриотическое воспитание» (А. Фокин); третьи убеждены в том, что «учебник может быть любым, главное, как и что скажет учитель», и если он не любит Родину, то не сможет воспитать и гражданина (А. Дюжаков); четвёртые никоим образом не возражают против воспитания, но считают, что для этого «не надо жертвовать образовательным предметом даже с сильно развитой аксиологической составляющей» (В. Гольцов); пятые считают, что изучение истории должно быть направлено на формирование у школьников «уважения к собственной стране и ее истории», а, следовательно, нужно исключить реконструкцию истории России как «истории болезни», и содержание нового учебника должно быть нацелено на согласие, а не на конфронтацию (Ю. Никифоров) (22).

16 января 2014 г. президент России В.В. Путин встретился с авторами концепции нового учебника истории и поставил точки над *i*, сказав, что «единые подходы к преподаванию истории совсем не означают казённое, официозное, идеологизированное единомыслие», что «самые драматические, неоднозначные события — это неотъемлемая часть нашего прошлого», что «при всей разности оценок, мнений, мы должны относиться к ним с уважением» (25). Представители авторского коллектива заверили президента, что в течение 1,5-2 лет будет создан весь комплекс учебно-методических материалов под утверждённый историко-культурный стандарт. Остаётся только ждать и надеяться, что новые учебники будут объективны в содержании и оценках,

которые позволят школьникам понять, что в истории России трагических страниц гораздо больше, нежели светлых и оптимистических, но от этого уважение к родной стране не может быть меньшим.

Литература:

1. Аймермахер К., Бордюгов К. История с учебником истории // Историки читают учебники истории. Традиционные и новые концепции учебной литературы / Под ред. Карла Аймермахера и Геннадия Бордюгова. Серия «АИРО — Проект». М.: АИРО-XX, 2002. 227 с.
2. Беллярминов И.И. Элементарный курс всеобщей и русской истории // Учебники дореволюционной России по истории / сост. Т.В. Естеферова. - М.: Просвещение, 1993. С. 5-180.
3. Берхин И.Б., Федосов И.А. История СССР. Учебник для 9 класса / под ред. чл.-кор. АН СССР М.П. Кима. Изд. первое. М.: Просвещение, 1976. 384 с.
4. Боханов А.Н. История России, XIX век: учеб. для 8 класса общеобразоват. учреждений. 5-е изд. М.: Русское слово, 2005. 320 с.
5. Величко Ю.В. О новом поколении учебников по новейшей истории России // Преподавание новейшей истории в общеобразовательной школе: тезисы научно-практической конференции. Екатеринбург, 29-30 ноября 2007 г. Екатеринбург: УрГУ, 2007. С. 9-16.
6. Володина Т.А. Учебники отечественной истории как предмет историографии: середина XVIII – середина XIX вв. // История и историки: историограф. вестник. М., Наука, 2005.
7. Ворсоби́н В. Сталин оправдан, а ошибался Горбачев // Комсомольская правда. 2007. 14 сентября. С. 12-13.
8. Долуцкий И.И. Отечественная история. XX век: Учеб. для 10 — 11 кл. общеобразоват. учреждений. В двух частях. Ч. 2. М.: Мнемозина, 2002.
9. Дубровский А.М. Историк и власть: историческая наука в СССР и концепция истории феодальной России в контексте политики и идеологии (1930 — 1950-е гг.). Брянск: Издательство Брянского государственного университета им. акад. И.Г. Петровского, 2005. 800 с.
10. Елков И. Жили-были. Новейшая история России — что было с нами вчера // Российская газета. 2007. 11 июля.

11. Иловайский Д.И. Краткие очерки русской истории // Учебники дореволюционной России по истории / сост. Т.В. Естеферова. М.: Просвещение, 1993. С. 181-384.
12. Ионов И.Н. Истоки кризиса российской цивилизации. М.: ЦГО, 1998; Ионов И.Н. Российская цивилизация, IX - начало XX в.: Учеб. для 10-11 кл. общеобразоват. учреждений. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Просвещение, 1998. 319 с.
13. История России, 1900 — 1945 гг. 11 класс: учеб. для общеобразоват. учреждений / [А.А. Данилов, А.С. Барсенков, М.М. Горинов и др.]; под ред. А.А. Данилова, А.В. Филиппова. М.: Просвещение, 2009. 447 с.
14. История России, 1945 — 2007 гг.: 11 кл.: учеб. для учащихся общеобразоват. учреждений [А.И. Уткин, А.В. Филиппов, С.В. Алексеев и др.]; под ред. А.А. Данилова [и др.]. М.: Просвещение, 2008. 367 с.
15. История СССР. Краткий курс: Учеб. для 4-го кл./ под ред. проф. А.В. Шестакова. Москва : Учпедгиз , 1937. 288 с.
16. Кредер А.А. Новейшая история. XX век. Учебник для основной школы. М.: ЦГО, 1995. 386 с.
17. Кузьмин В. Мыслить без штампов // Российская газета. 2007. 22 июня (№ 132).
18. Куликова Е. Советы учителям обернулись советчиной // МК-Урал. 2007. 3-10 октября.
19. Майер Р. Силы демократизации в России. Преподавание истории и подготовка школьных учебников // Россия и Германия. На пути к антитоталитарному согласию. М., 2000.
20. Материалы Всесоюзного съезда работников народного образования, 20 — 22 декабря 1988 г. М., 1989. С. 13 — 14.
21. Мацкявичене М., Соломонова О. Учебник истории еще не написан // Труд. 2003. 29 ноября.
22. Обсуждение историко-культурного стандарта по созданию нового учебника российской истории. URL: <http://histrf.ru/ru/uchenim/otkritoe-obsuzhdenie/post-105> (дата обращения: 15.02.2014).
23. О проведении конкурсов на создание учебников для средних общеобразовательных школ // Преподавание истории в школе. 1989. № 2. С. 3-4.
24. Острогорский М.Я. История России: учебник для народных и других низших училищ. М.: Уральский культурный центр «Русская энциклопедия», Российский Духовный центр, 1992. 112 с.

25. Портал «Президент России»: Встреча с авторами концепции нового учебника истории. URL: <http://school.historians.ru/?cat=23> (дата обращения: 15.02.2014).
26. Преподавание новейшей истории в общеобразовательной школе: тезисы научно-практической конференции. Екатеринбург, 29 — 30 ноября 2007 г. Екатеринбург: УрГУ, 2007. 84 с.
27. Путин рассказал о новом учебнике истории России. URL: <http://www.pan.md/news/Putin-rasskazal-o-novom-uchebnike-istorii-Rossii/33510> (дата обращения: 15.02.2014).
28. Рыбаков Б. История и перестройка. М.: Книга, 1989. 80 с.
29. Свешников А. Борьба вокруг школьных учебников истории в постсоветской России: основные тенденции и результаты // Неприкосновенный запас. 2004. № 4 (36).
30. Стратегия развития исторического и обществоведческого образования в общеобразовательных учреждениях. Решение коллегии МО РФ от 28.12.94 № 24/1 //Справочник преподавателя общественных дисциплин. М.: ЦГО, 1998. 224 с.
31. Устрялов Н.Г. Начертание русской истории для средних учебных заведений. СПб., 1839.
32. Учебники дореволюционной России по истории / сост. Т.В. Естеферова. М.: Просвещение, 1993. 384 с.
33. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. М.: Просвещение, 2011. 48 с.
34. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) образования. М.: Просвещение, 2013. 63 с.
35. Федеральный компонент государственного стандарта общего образования. История // Сборник нормативных документов / сост. Э.Д. Днепров, А.Г. Аркадьев. М.: Дрофа, 2004. 443 с.
36. Ферро Марк. Как рассказывают историю детям в разных странах мира: пер. с фр. М.: Высшая школа, 1992. 351 с.

УДК 372.893

ББК 4426.63-268.2 ГСНТИ 14.25.09 Код ВАК 13.00.02

П.Г. Постников

Нижний Тагил

О КРИТЕРИЯХ ВЫБОРА УЧЕБНИКА ИСТОРИИ В УСЛОВИЯХ ПЕРЕХОДА НА НОВЫЙ СТАНДАРТ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: учебник, учебно-методический комплекс, критерии выбора, федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС).

АННОТАЦИЯ. В статье рассмотрены критерии выбора современного учебника истории в условиях реализации ФГОС.

P. G. Postnikov

Nizhnyi Tagil

ON THE CRITERIA FOR THE CHOICE OF HISTORY TEXT-BOOK UNDER THE CONDITIONS OF PUTTING THE NEW EDUCATIONAL STANDARD INTO PRACTICE

KEY WORDS: text-book, complex of training appliances, criteria for choice, Federal State Educational Standard (FSES)

ABSTRACT. The article deals with criteria for choice of today's history text-book in the context Federal State Educational Standard

Учебник истории выступает одним из главных средств реализации федеральных государственных стандартов. Он должен на основе выбранной образовательным учреждением стратегии реализации требований к результатам образования помочь учителю выстроить индивидуальную методическую систему исторического образования на основе системно-деятельностного подхода с учётом обеспечения предметных, метапредметных и личностных результатов.

В условиях демократического государства существует свобода выбора во всем. С 2015/2016 учебного года в основной школе начнется массовый переход на стандарты второго поколения. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» предоставляет учителю право на выбор учебников и учебных пособий. В настоящее время по истории Древнего

мира для 5 класса учебники выпущены различными издательствами: «Просвещение», «Баласс», «Вентана-Граф». Учитель истории должен осуществить выбор учебника как основу стратегии реализации требований к результатам образования. Возникает проблема критериев выбора учебников из числа предложенных. Все критерии можно разделить на две группы: формальные и реальные.

К формальным критериям выбора учебника относятся те, которые обсуждению не подлежат и должны быть учтены в обязательном порядке. Это – включенность учебника в Федеральный перечень учебников допущенных к использованию в учебном процессе и концепция учебно-методического комплекса, заложенная авторским коллективом. Ко второй группе критериев относятся реальные, т.е. компоненты школьного учебника, которые реально обеспечивают достижение планируемых результатов образования. В статье предпринята попытка анализа учебников истории древнего мира с учетом указанного подхода. В качестве предмета методического анализа были выбраны учебники по истории Древнего мира, подготовленные издательствами в контексте различных концептуальных подходов и авторских намерений (1,2,3,4). Учебники, подготовленные авторским коллективом под руководством В.И. Уколовой (3,4), изданы «Просвещением», но с учетом различных концептуальных подходов. Указанные учебники имеют положительные заключения Российской академии наук и Российской академии образования. В федеральные перечни учебников на 2013/2014 учебный год включены учебники для 1-9 классов, содержание которых соответствует требованиям ФГОС соответствующей ступени общего образования. Общеобразовательным учреждениям, которые в основной школе готовятся к переходу на обучение по ФГОС, целесообразно использовать уже апробированные линии учебников издательств «Просвещение» «Баласс», «Вентана-Граф».

В федеральных перечнях не указывается наличие разработанных к учебнику методических и программно-технических средств, но на сайтах издательств эти средства представлены. Учителю при выборе учебника желательно

ознакомиться с тем, какое методическое и программно-техническое сопровождение предлагается издательством к учебнику.

В многочисленных рекомендациях указывается, что целесообразно использовать учебники, предполагающие единство содержательной и методической частей учебников, которое обеспечивается концептуальной идеей учебно-методического комплекса. На основании материалов, предлагаемых издательствами, было установлено, что указанные учебники реализуют разные педагогические идеи.

Учебник под редакцией В.И. Уколовой (3) подготовлен издательством «Просвещение» по линии учебно-методических комплексов «Сферы». Издатели утверждают, что «Сферы» – новая современная информационно-образовательная среда. Она представляет собой открытую педагогическую систему, сформированную на основе разнообразных информационных образовательных ресурсов, компьютерных средств обучения, современных средств коммуникации, педагогических технологий, направленную на *формирование творческой, интеллектуально и социально развитой личности.*

Учебник под редакцией В.И. Уколовой и Л.П. Маринович (4) также подготовлен издательством «Просвещение», но в рамках УМК «Академический школьный учебник», основная идея которого состоит в *обеспечении личностной и социальной успешности обучающихся, учете их индивидуальных потребностей при обучении; согласовании образовательных запросов семьи, общества и государства; повышении эффективности, качества и доступности школьного образования за счет создания единой образовательной среды современной российской школы.*

Авторский коллектив под руководством Т.П. Андреевской (1) подготовил учебник в контексте УМК «Алгоритм успеха», *обеспечивающий достижение результатов освоения основной образовательной программы основного общего образования.*

Учебник, подготовленный издательством «Баласс», реализует концептуальную идею УМК «Школа 2100», направленную на развитие *самостоятельности, успешности*

уверенности в своих силах как качеств личности, способствующих занятию своего места в Жизни. Указанные особенности различных учебно-методических комплексов позволяют учителю соотнести специфику образовательной программы образовательного учреждения и установить соответствие концептуально-содержательных и методических аспектов УМК системе обучения и воспитания общеобразовательного учреждения.

Рассмотрим группу реальных критериев, которые связаны с условиями реализации образовательного процесса. Учитель истории должен понимать, что в зависимости от степени реализации требований Стандарта в той или иной линии учебников, достижение нужного результата обучения зависит от готовности учителя не только сделать правильный выбор учебника, но, понимая слабые и сильные стороны его, обеспечить на практике требуемые результаты обучения. Охарактеризуем указанные учебники с точки зрения психолого-методического подхода, обеспечивающего активную познавательную, коммуникативную и рефлексивную деятельность в процессе изучения истории Древнего мира. К таким критериям отнесем временной, развивающий, деятельностный и информационный.

Одним из факторов эффективного образования является ресурс времени, отведенный на изучение данного курса. История древнего мира изучается в пятом классе, нормативный объем учебного времени составляет 70 часов. Сама реальная практика показывает, что фактически учебное время составляет 68 часов, при условии, что в течение года не происходит чрезвычайных ситуаций (карантин и другие). Сделаем допущение, что на изучение каждого параграфа учебника отводится один академический час. В учебнике В.И. Уколовой (3) содержится 61 параграф. В учебнике Т.П. Андреевской имеется 57 параграфов, в рамках данного учебно-методического комплекса разработан учебник А.Н. Майкова, котором представлена историческая пропедевтика в объеме 10 часов. Учебник В.И. Уколовой и Л.П. Маринович (4) содержит 63 параграфа. Авторы выдерживают традиционное правило, заключающееся в том, что количество параграфов должно быть

на 7-8 меньше количества отводимого времени. Но сама практика показывает, что должно быть выделено время на отработку умений, обобщение и систематизацию знаний, проведение хотя бы тематического контроля. К сожалению, предлагаемые учебники фактически обеспечивают традиционный подход – на каждом уроке изучение нового материала, без достаточной отработки и закрепления.

Переходя к процессуальному компоненту учебного предмета, необходимо отметить, что работа учащихся на уроке должна определяться и организовываться вопросами и заданиями к большей части внетекстовых компонентов учебника, которые не только организуют работу учащихся с дополнительными источниками информации, но вместе с текстом создают полную разностороннюю информационную картину изучаемого предметного содержания.

Во всех учебниках вопросы и задания выполняют разные обучающие функции. Они подразделены на уровни сложности вопросов и их типологию, поскольку аппарат ориентировки (т.е. способы визуального выделения различных вопросов и заданий в конце параграфа) может быть схожим.

Анализируемые учебники содержат задания, направленные на организацию деятельности учащихся на репродуктивном, преобразующем и творческом уровнях. В учебниках (1, 2) содержатся вопросы и задания на актуализацию ранее изученного материала. Контрольные вопросы и задания составлены на репродуктивном, преобразующем и творческом уровнях. Кроме того предусмотрены задания на отработку общеучебных умений.

В учебниках (3, 4) задания в начале параграфа выполняют функцию целеполагания. В учебнике (3) поставлены учебные цели в формулировке «вы узнаете», которые связаны с контрольными вопросами и заданиями. В учебнике (4) в качестве целевой установки представлено задание на установление связей между религией, знаниями и искусством. Контрольные задания после параграфа разделены на две группы: обязательные для выполнения и по выбору. Задания по выбору направлены на более глубокое осмысление исторических событий, их сравнение, анализ влияния на

развитие исторического процесса, оценивание деятельности исторических личностей.

Деятельностный критерий оценивался по тем возможностям, которые представляет учебник в плане организации активной учебно-познавательной деятельности. Во всех учебниках содержится инструментально-ориентировочный текст, который обеспечивает навигацию в учебнике. В данном элементе даны разъяснения по поводу условных обозначений, связанных с восприятием, осмыслением и применением исторической информации.

В этом контексте выделяется учебник, подготовленный в рамках УМК «Школа 2100» (2). Вводный текст к данному учебнику содержит указание на проблемно-исследовательское и проектное обучение. Авторы дают разъяснение тому, что понимается под проектом, что такое продуктивное задание и жизненные задачи. Фактически в вводном тексте выделены четыре группы универсальных учебных действий и задания к ним, выделенные разным цветом. Указанный учебник полностью реализует продуманную концептуальную методическую идею построения учебника и указывает на реализацию требований Стандарта.

Достоинством учебника (1) является наличие памяток на форзацах учебника, которые отражают основные виды предметных умений, которыми должен овладеть ученик. Приведенные памятки направлены на достижение прежде всего предметных результатов.

Учитывая ограниченность статьи, рассмотрим информационные возможности анализируемых учебников на материале параграфов «Религиозные верования в Древнем Египте» (1), «Боги Древнего Египта» (2), «Верования древних египтян» (3), «Верования древних египтян» (4).

Содержание указанных параграфов в учебниках дополняют иллюстрации, исторические источники, дающие образное представление пантеоне египетских богов. Таким образом, текст учебника, вместе с дополняющими его источниками информации, выполняющими самостоятельные функции, расширяют представления о религии древних египтян.

Историческая информация, представленная в тексте учебников, содержит все элементы, отражающие единство исторического и логического в познании прошлого. В учебниках содержатся исторические представления о пантеоне египетских богов. Этот компонент исторического образования в анализируемых учебниках различается лишь их количеством. В учебниках приведено содержание египетских мифов. Теоретический уровень представлен понятиями (язычество, многобожие, боги, жрецы, монотеизм, храм, молитвы) на описательном уровне. Закономерности исторического процесса выражены на описательном уровне в форме описания связей между условиями жизни, занятиями и религиозными верованиями. Логические, оценочные умения и умения работы с историческими источниками, а также ценностные ориентации отражены в вопросах и заданиях.

Наряду с основным текстом в учебниках содержится иллюстративный материал, который несет свою содержательную, эмоциональную, психологическую нагрузку, дополняя и создавая вместе с текстом целостное представление о религии как элементе цивилизации.

Таким образом, анализируемые учебники обеспечивают предметные результаты исторического образования на основе организации активной познавательной деятельности.

Литература:

1. Андреевская Т.П. История Древнего мира : 5 класс. М. : Внетана-Граф, 2012.
2. Данилов А.Д. Всеобщая история. История Древнего мира. 5 кл. М. : Баласс, 2012.
3. Уколова В.И. История. Древний мир. 5 класс. М. : Просвещение, 2013.
4. Уколова В.И. История. Древний мир. 5 класс. М. : Просвещение, 2012.

УДК

372.893+371.671.1

ББК 4426.63-268.2 ГСНТИ 03.01.45 Код ВАК 07.00.06

О.В. Рыжкова, Е.А. Черненко

Нижний Тагил

**РЕГИОНАЛЬНАЯ АРХЕОЛОГИЯ В ШКОЛЬНОМ
ИСТОРИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ И УЧЕБНИКЕ:
РЕАЛЬНОСТЬ И ПЕРСПЕКТИВЫ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: региональная археология, историческое образование, школьный учебник, элективный курс.

АННОТАЦИЯ. В статье характеризуется археологическая составляющая в школьном историческом образовании и имеющихся учебниках по региональной истории; оцениваются информационные ресурсы и организационные возможности для археологического просвещения школьников; анализируются представления и отношение российских школьников к археологическому наследию Урала; предлагаются меры, направленные на повышение историко-археологической компетентности и формирование ценностного отношения молодежи к региональному археологическому наследию.

O.V. Ryzhkova, E.A. Chernenko

Nizhny Tagil

**REGIONAL ARCHEOLOGY IN SCHOOL HISTORY
TEACHING AND TEXTBOOKS: REALITY AND
PROSPECTS**

KEY WORDS: regional archeology, history education, school textbook, an elective course.

ABSTRACT. The article characterized archaeological component in education and school history textbooks available on regional history; evaluated information resources and institutional capacity to educate school children archaeological; presentation and analyzes the attitudes of Russian students to the archaeological heritage of the Urals; proposes measures aimed at improving the historical and archaeological competence and the formation of youth valuable relation to regional archaeological heritage.

Археологическое наследие Урала, качественно и количественно разнообразное, можно рассматривать как дополнительный перспективный ресурс для развития региона.

Однако во второй половине XX в. возросла угроза уничтожения памятников археологии в связи с активизацией хозяйственной и строительной деятельности, увеличения масштабов несанкционированных раскопок. Специалисты считают, что интерес к объектам археологии, сформированный за счет полученных знаний о них, может выступить в качестве основы для популяризации археологических памятников, их освоения, а вследствие этого и сохранения (11. С. 16). Поэтому актуальность археологического образования, как на региональном, так и на федеральном уровне очевидна.

Традиции археологического просвещения школьников были заложены еще в советское время. Региональная история «вкраплялась» в контекст отечественной. Как правило, при изучении отечественной истории один урок был посвящен теме «Наш край в древности». «Учебно-методическим подспорьем» для его проведения был учебник Г.А. Кулагиной (14) и научно-популярные издания, написанные археологами (18). Многие учителя по этой теме проводили урок-экскурсию, используя ресурсы археологических разделов экспозиций краеведческих музеев.

Для школьников, желающих углубленно изучать археологию Урала, на базе краеведческих музеев, в школах, при Дворцах пионеров и станциях юных туристов были открыты археологические кружки. Так, первый школьный археологический кружок в Нижнем Тагиле был организован еще в 1945 г. О. Н. Бадером. Позже его эстафету подхватили А. И. Россадович, Ю.Б. Сериков и др. В 1980-е годы кружки юных археологов активно работали во многих городах Урала. Следствием активизации школьного археологического краеведения стало проведение I Уральской региональной археологической школьной конференции (УРАШК) в 1987 г. в Нижнем Тагиле (7. С. 103).

Утверждение Государственного образовательного стандарта (национально-региональный компонент) образования в период детства, основного общего и среднего (полного) общего образования Свердловской области в 1998 г. позволяло (обязывало?) учителям истории знакомить практически всех школьников с археологическим наследием Урала в рамках курса «История Урала с древнейших времен до наших дней». Согласно

учебным планам, для изучения древнейшего периода истории Урала отводилось по три часа в 6-ом и 10-м классах. Для реализации НРК были изданы новые учебники и учебные пособия, прошедшие экспертизу Министерства общего и профессионального образования Свердловской области (5, 9). В расписании ряда школ региона появились и другие элективные курсы, в которых в той или иной степени был представлен археологический компонент. Например, одним из авторов статьи в конце 1990-х – начале 2000-х были разработаны и успешно реализованы в 3–5-х классах следующие элективные курсы: «Как возникло человечество», «Обряды наших предков» (20). Интересным был опыт тагильских коллег по разработке и апробации курса «Древний человек и его место в окружающей среде» для 6–7 классов (23, 24).

В 1990–2000-е годы сохранялись и развивались традиции кружковой работы с юными археологами, проведения школьных археологических конференций. Так, в 2003 г. в Кургане состоялась уже X юбилейная УРАШК (7. С. 104). Лучшим школьникам предоставлялось право участия в студенческих специализированных конференциях, например Урало-Поволжской студенческой археологической конференции. Члены школьных археологических кружков и их руководители участвовали в археологических экспедициях, в том числе носящих охранно-спасательный характер. В результате многолетнего сотрудничества школ с вузовскими и академическими археологическими центрами Урала в некоторых школах появлялись археологические музеи (25. С. 216–221). Пополнился список учебной и научно-популярной литературы по археологии Урала. Некоторые известные памятники, своеобразные археологические бренды Урала (Аркаим, Каповая пещера) стали позиционировать и в детской художественной литературе (10, 13).

Введение ЕГЭ и отмена НРК (2013 г.) способствовали почти полному «вымыванию» археологического компонента из исторического образования школьников. Часы, отведенные на элективные курсы, большинство педагогов-историков стали использовать как дополнительное время для подготовки к ЕГЭ.

Качество археологического образования школьников во многом определяется мотивацией и информационно-методической

подготовкой учителя истории. Для выявления археологического компонента в структуре профессионального образования будущих учителей были проанализированы образовательные стандарты и учебные планы, а также учебно-методическое обеспечение дисциплин, в которых, в том или ином объеме, представлен материал, посвященный археологии Урала.

В связи с переходом на стандарты нового поколения структура, содержание и объем аудиторной нагрузки, предназначенной для изучения дисциплин краеведческой направленности, существенно изменились в сторону ее сокращения. В лучшем положении оказались студенты, обучающиеся по профилю «История». Например, студенты-историки НТГСПА знакомятся с археологическим наследием Урала, изучая «Историю и культуру Урала», включенную в вариативную часть дисциплин гуманитарного цикла, курсы по выбору модуля «Дисциплины профильной подготовки» (это «Археология», «Историческое краеведение», «Музееведение и основы экскурсионного дела»), а также при прохождении учебно-исследовательских практик (археологической, музейной). Студенты, заинтересовавшиеся проблемами древней истории Урала, могут работать в составе проблемной творческой группы, а при написании курсовых и выпускной квалификационной работы выбрать соответствующую тематику.

Возможностей у студентов, обучающихся по другим направлениям и профилям, познакомиться с археологией Урала в рамках учебного процесса значительно меньше. В лучшем случае отдельные сюжеты по данной проблематике включаются в контекст дисциплин гуманитарного цикла («История», «Культурология»). На некоторых профилях сохранился курс по выбору «История и культура Урала», ранее читаемый на всех факультетах.

Учебно-методическое обеспечение указанных дисциплин тоже различно. Приходится с грустью констатировать, что до сих пор нет ни одного учебника по истории Урала, предназначенного для высшего профессионального образования. Нет и учебника или учебного пособия об археологическом наследии Урала, его изучении и сохранении, рассчитанного на студентов педвузов. Неслучайно в вузовских программах по региональной истории в

списке основной (учебной) литературы фигурируют учебники или учебные пособия для учащихся общеобразовательных школ, гимназий (4, 8, 9, 26).

Дефицит учебной литературы по археологии Урала для студентов-историков в определенной степени восполняется за счет учебников по общему курсу археологии (3, 15) и учебными пособиями к спецкурсам, которые читаются, прежде всего, на исторических факультетах классических университетов для студентов, специализирующихся по археологии (19, 28, 29). В последние годы список учебных пособий и в Уральском, и в соседних регионах, существенно пополнился (6, 17).

Студентам педвузов, несомненно, будут полезны издания методического характера, в которых презентуется опыт работы детских археологических объединений, или программы и пособия для учителей (1, 2, 23, 24).

Выявленные нами учебники, учебные пособия и разработанные курсы посвящены археологии Урала в целом или археологической характеристике отдельных районов региона (Пермскому краю, Челябинской области). В перечисленных изданиях чаще всего приводится археологическая периодизация, краткая характеристика каменного, бронзового, железного веков, но вопросам сохранения памятников археологии внимание почти не уделяется.

Следует отметить и то, что качество полиграфического исполнения, методического инструментария большинства имеющихся учебных изданий оставляет желать лучшего. Мотивировать современную молодежь, для которой характерно «клиповое» сознание, ориентированное на восприятие яркой, быстро меняющейся картинки, к внимательному изучению таких изданий весьма проблематично.

Тиражи учебной литературы невелики, чаще 100–200 экз., реже 500 экз. В условиях современной России, когда сложившаяся еще в советское время система книгораспространения нарушена, большинство малотиражных изданий не «доходят» не только до вузовских, школьных, но и центральных научных библиотек.

Рынок цифровых образовательных ресурсов для развития археологического образования в регионе, разработанных специалистами, скуден. Чаще преподаватели, читающие

вышеназванные дисциплины, используют презентации, подготовленные самостоятельно или с помощью коллег, студентов.

Таким образом, региональная археология в структуре как школьного, так и вузовского современного исторического образования занимает незначительное место, а уровень информационной и методической обеспеченности археологического образования оставляет желать лучшего.

Стоит отметить, что не только региональной, но и отечественной, мировой археологии практически не осталось места в современном образовательном процессе. Анализ содержания учебников, допущенных Министерством образования и науки к использованию в образовательном процессе в общеобразовательных учреждениях на 2013/2014 учебный год, подтверждает эмоциональную оценку известного археолога А. И. Мартынова: «В школьных учебниках почти три миллиона лет истории человечества, известные только по археологическим материалам, излагаются так, будто археологии как науки и не существует...» (16. С. 336).

Не внушает оптимизма работа по подготовке нового учебно-методического комплекса по отечественной истории. В предложенном педагогической общественности историко-культурном стандарте археологическая составляющая осталась на прежнем, минимальном уровне.

Сложившаяся ситуация, безусловно, влияет на уровень информированности и отношение школьников, студентов к археологическим древностям региона. Об этом свидетельствуют результаты социологических опросов. Опрос, проведенный среди студентов 3–5 курсов двух гуманитарных вузов г. Екатеринбурга показал, что респондентам слабо знакомо значение понятия археологический памятник / памятник археологии. У них полностью отсутствуют какие-либо знания об археологических памятниках региона их постоянного проживания (Свердловская область), а также фактически отрицается древность истории края (12. С. 302). Более оптимистичными оказались результаты опроса тагильских студентов и школьников. 63 % школьников и 44 % студентов смогли назвать хотя бы по одному памятнику археологии, расположенному в окрестностях Нижнего Тагила. Наиболее известными среди респондентов являются Горбуновский

торфяник, Голый камень, Шайтанское озеро, Камень Дыроватый. Уровень информированности студентов-старшекурсников разных факультетов об археологическом наследии региона выше, чем у первокурсников (21. С. 12-15). Возможно, это связано с тем, что краеведческому направлению в вузе уделяется большое внимание во внеучебной работе.

Очевидно, российское археологическое сообщество должно более активно включиться в процесс популяризации и археологической науки, и археологического наследия. В большинстве же случаев оно «нацелено на создание сугубо научной продукции, такой как отчеты, монографии и статьи, ориентированные на специалистов» (27. С. 352).

Свой небольшой вклад в развитие археологического просвещения и формирование ценностного отношения молодежи к археологическому наследию региона авторы статьи внесли, разработав два варианта элективного курса «Археологическое наследие Урала»: для студентов вузов и для учащихся старших классов общеобразовательных школ (22). Курс направлен на формирование целостного представления об археологическом наследии региона, предусматривает рассмотрение не только проблем изучения памятников, но и их сохранения, популяризации. Он был апробирован на базе МБОУ СОШ № 1 г. Нижний Тагил в 2010–2011 учебном году.

Таким образом, в условиях реформирования общего и высшего образования, перехода на стандарты нового поколения представляется актуальным сохранение археологического компонента, как в школьном, так и высшем профессиональном историческом образовании. Для улучшения археологического образования в регионе важно не только использовать имеющиеся информационно-методические ресурсы, традиционные формы и методы работы, но и создавать, внедрять новые.

Литература:

1. Алексашенко Н.А. Можно ли погладить мамонта? Для любознательных малышей и их родителей. Заречный, 1994. 24 с.
2. Алексашенко Н.А. Археология для малышей: Программа для 1–3 классов (этап начального образования). Екатеринбург, 1997. 32 с.

3. Археология : Учебник / Под ред. академика РАН В.Л. Янина. М.: МГУ, 2006. 608 с.
4. Виноградов Н.Б. Страницы древней истории Южного Урала: Учеб. для учащихся общеобразоват. шк., гимназий, лицеев, колледжей. Челябинск: Южно-Урал. кн. изд-во, 1997. 160 с.
5. Виноградов Н.Б. История Урала с древнейших времен до конца XVIII века : учеб. пособие для основной школы / Н. Б. Виноградов, Г. Н. Чагин, В. А. Шкерин ; отв. ред. В. А. Шкерин. Екатеринбург : Сократ, 2005. 168 с.
6. Древние культуры и этносы Самарского Поволжья: Учебное пособие. Самара: Самарский Дом печати, 2007. 416 с.
7. Историческое краеведение: Учебное пособие / Под ред. проф. Г.Е. Корнилова. Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2005. 240 с.
8. История Урала с древнейших времен до конца XIX века / Под ред. акад. Б.В. Личмана. Екатеринбург: СВ-96, 1998. 448 с.
9. История Урала с древнейших времен до наших дней : Учебник для учащихся 10–11 классов / Под общ. ред. И.С. Огоновской, Н.Н. Попова. Екатеринбург: Сократ, 2006. 496 с., ил.
10. Каменный пояс России. Путешествие по Уралу с детскими писателями. Екатеринбург: Генри Пушель, 2011. 128 с.
11. Каменский С.Ю. Археологические памятники как объекты культурного наследия: аксиологический аспект // Известия Уральского государственного университета. № 55. Серия 2. Гуманитарные науки. Выпуск 15. 2008. С. 16–25.
12. Каменский С.Ю. Археология в массовом сознании: представления, интерес, ценность // Труды II (XVIII) Всероссийского археологического съезда в Суздале. Т. III. М.: ИА РАН, 2008. С. 301–303.
13. Колпакова О. Место силы. Екатеринбург: Генри Пушель, 2010. 96 с.
14. Кулагина Г.А. История родного края : Учебное пособие. Изд-е 2-е, перераб. Свердловск : Сред.-Урал. кн. изд-во, 1983. 88 с. : ил.
15. Мартынов А.И. Археология / А. И. Мартынов. Изд-е 5-е, переработанное. Рекомендовано Минобразования РФ в качестве учебника для студентов вузов, обучающихся по направлению и специальности «История». М.: «Высшая школа», 2005. 447 с.
16. Мартынов А.И. Археология в современном общем историческом образовании // Труды III (XIX) Всероссийского археологического съезда. Т. II. СПб.-М.-Великий Новгород, 2011. С. 336.

17. Материальная культура средневекового Предуралья. В 2 ч. Часть I. Культура жизнеобеспечения : Учебное пособие / Н.Б. Крыласова, Ю.А. Подосенова; Перм. гос. пед. ун-т. – 2-е изд., стер. Пермь. 183 с.
18. Матюшин Г. Н. Три миллиона лет до нашей эры / Г. Н. Матюшин. М.: Просвещение, 1986.
19. Мосин В.С. История археологии Южного Зауралья : Учебное пособие / В.С. Мосин, С.А. Григорьев, А.Д. Таиров, С.Г. Боталов, Г.Х. Самигулов. Челябинск, 2002. 349 с.
20. Рыжкова О. В. Факультативный курс «Обряды наших предков» // Тагильский край в панораме веков. Сборник материалов краеведческой конференции, посвященной 160-летию Нижнетагильского государственного музея-заповедника горнозаводского дела Среднего Урала. Нижний Тагил. 24–25 апреля 2001 г. Вып. 2 / отв. ред. Е. Г. Неклюдов. Нижний Тагил, 2001. С. 85–89.
21. Рыжкова О. В., Черненко Е. А. Археологическое наследие Урала как объект образовательных и туристических программ и проектов (на примере Свердловской области) // Тагильский вестник: Историко-культурное наследие родного края: изучение, сохранение и популяризация: Историко-краеведческий альманах. Выпуск 6 / Отв. ред. О. В. Рыжкова; Нижнетагильская государственная социально-педагогическая академия. Нижний Тагил, 2010. С. 8–21.
22. Рыжкова О. В., Черненко Е. А. Археологическое наследие Урала: региональный опыт изучения, сохранения и популяризации (программа элективного курса) // Тагильский вестник: Историко-культурное наследие родного края: изучение, сохранение и популяризация; Историко-краеведческий альманах. Выпуск 6: / Отв. ред. О. В. Рыжкова. Нижнетагильская государственная социально-педагогическая академия. Нижний Тагил, 2010. С. 214–225.
23. Сериков Ю.Б. Древний человек и его место в окружающей среде: Учебная программа историко-экологического курса для 6–7 классов общеобразовательных школ, лицеев, гимназий г. Нижнего Тагила и Горнозаводского округа Свердловской области / Ю.Б. Сериков, Л.В. Серикова. Нижний Тагил, 2002. 17 с.
24. Сериков Ю.Б. Древний человек и природа: Методические пособия для учителей общеобразовательных школ, гимназий и лицеев города Нижнего Тагила / Ю. Б. Сериков, Л. В. Серикова. Нижний Тагил, 2002. 148 с.
25. Серикова А.Ю. Организация работы школьного музея археологии (теоретические основы) // Вторая Югорская полевая музейная биеннале: сборник докладов и сообщений научно-

практической конференции «роль полевых исследований в сохранении исторического и культурного наследия Югры». Ханты-Мансийск: Полиграфист, 2008. С. 216–221.

26. Страницы истории земли Пермской: Прикамье с древнейших времен до начала XVIII века / под ред. А.М. Белавина. Пермь: Книжный мир, 1996. 176 с., ил.

27. Тихонов И.Л. Общественные функции современной археологии // Труды III (XIX) Всероссийского археологического съезда. Т. II. СПб–М–Великий Новгород, 2011. С. 352–353.

28. Широков В.П. Палеолит и мезолит Урала : Учебное пособие / В.Н. Широков, Р.Б. Волков и Г.М. Нестеров; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2005. 159 с.

29. Шорин А.Ф. Энеолитические культуры Урала и сопредельных территорий: Учебное пособие к спецкурсу / Урал. гос. пед. ун-т; Ин-т истории и археологии УрО РАН. Екатеринбург: Банк культурной информации, 1999. 92 с.

УДК 372.983

ББК 4426.63-268.2 ГСНТИ 03.01.45 Код ВАК 13.00.02

Н. Б. Силаева

Нижние Серги

НОРМАТИВНЫЕ ОСНОВЫ ПРОВЕДЕНИЯ ЭКСПЕРТИЗЫ ШКОЛЬНЫХ УЧЕБНИКОВ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: учебник, федеральный закон, порядок формирования федерального перечня учебников, экспертиза.

АННОТАЦИЯ. В статье рассмотрено и проанализировано действующее законодательство, регулирующее прохождение экспертиз школьными учебниками, для включения их в федеральный перечень учебников, рекомендуемых к использованию при реализации имеющих государственную аккредитацию образовательных программ начального общего, основного общего, среднего общего образования.

N. B. Silaeva

Nizhnie Sergi

NORMATIVE FOUNDATIONS OF THE EXAMINATION OF SCHOOL TEXTBOOKS

KEY WORD: textbook, federal law order to form the federal list of textbooks, examination.

ABSTRACT. The article reviews and analyzes the acting legislation, regulating the passage of examinations of school textbooks for include them in federal list of textbooks, recommended for use in the implementation of state accredited educational programmes primary general, basic general, secondary general education.

В феврале 2013 года на заседании Совета по межнациональным отношениям при Президенте и в марте (того же года) на конференции Общероссийского Народного Фронта Президент России Владимир Путин предложил подумать о создании единой линейки учебников по истории России для учащихся средних школ. По словам президента, учебники истории России для средних школ, рассчитанные на разные возрасты, должны быть построены в рамках единой концепции (2).

В январе 2014 года на совещании у Президента была обсуждена концепция нового учебно-методического комплекса по отечественной истории. Эта концепция должна стать основой для линейки учебников и методических пособий, которые скоро появятся в школах. Ее авторы - коллектив специалистов: ученые, преподаватели ведущих вузов и школьные учителя. Документ был утвержден на президиуме Российского исторического общества в конце октября 2013 года. Пять месяцев его обсуждали на круглых столах, в прессе и через Интернет (3).

Чтобы понять, кто и каким образом сможет повлиять на внутреннее содержание учебников по истории, необходимо обратиться к действующему законодательству.

1 сентября 2013 года вступил в силу Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». Законом предусмотрен новый институт участия гражданского общества в сфере принятия нормативного регулирования в области образования – педагогическая экспертиза, порядок проведения которой должен устанавливаться Правительством Российской Федерации (статья 94 Закона № 273) (4).

12 ноября 2013 года вступил в законную силу Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 5

сентября 2013 г. № 1047 «Об утверждении Порядка формирования федерального перечня учебников, рекомендуемых к использованию при реализации имеющих государственную аккредитацию образовательных программ начального общего, основного общего, среднего общего образования» (далее - Порядок) (зарегистрирован Министерством юстиции Российской Федерации 18 октября 2013 года № 30213) (1).

В соответствии с указанным Порядком, федеральный перечень учебников состоит из 3-х частей: 1 часть – учебники, рекомендуемые к использованию при реализации обязательной части основной образовательной программы; 2 часть – учебники, рекомендуемые к использованию при реализации части основной образовательной программы, формируемой участниками образовательных отношений; 3 часть – учебники, обеспечивающие учет региональных и этнокультурных особенностей субъектов Российской Федерации, реализацию прав граждан на получение образования на родном языке из числа языков народов Российской Федерации, изучение родного языка из числа языков народов Российской Федерации и литературы народов России на родном языке (1).

Все учебники из перечня должны быть одобрены Научно-методическим советом при Министерстве образования и науки. А это одобрение можно получить только при условии, что все учебники пройдут несколько видов экспертиз: научную, педагогическую, общественную, этнокультурную и региональную.

Согласно пункту 5 Порядка экспертиза учебника проводится по инициативе правообладателя, лица, обладающего правами на учебник (автор учебника или физическое либо юридическое лицо, которому переданы авторские права). В пункте 9 Порядка указано, что организации проводят научную и педагогическую экспертизы учебников на основании своих уставов, утвержденных Правительством Российской Федерации, в которых закреплены полномочия по проведению экспертизы учебников. Общественную экспертизу учебников проводят некоммерческие организации, чья уставная деятельность направлена на поддержание и развитие российского

образования, в уставе которых предусмотрено проведение экспертизы учебных и учебно–методических материалов (пункт 10 Порядка). В проведении этнокультурной и региональной экспертизы учебников участвуют уполномоченные органы государственной власти субъектов Российской Федерации (пункт 11 Порядка) (1).

Научная и педагогическая экспертизы учебника проводятся одновременно или последовательно по выбору заказчика экспертизы (пункт 7 Порядка). Учебники проходят общественную, этнокультурную и региональную экспертизы при наличии положительных экспертных заключений по результатам научной и педагогической экспертиз. Этнокультурная и региональная экспертиза обязательна для учебников, обеспечивающих:

- учет региональных и этнокультурных особенностей субъектов Российской Федерации,
- реализацию прав граждан на получение образования на родном языке из числа языков народов Российской Федерации,
- изучение родного языка из числа языков народов Российской Федерации и литературы народов России на родном языке (пункт 8 Порядка) (1).

Каждую экспертизу проводят не менее трех экспертов, у которых отбирается специальная расписка в том, что не имеется конфликта между экспертом и заказчиком экспертизы. Иными словами, у экспертов должна отсутствовать какая–либо личная заинтересованность в том, чтобы тот или иной учебник получил гриф МОиН (1).

Научная экспертиза должна показывать, есть ли в учебнике ключевые понятия, факты, новые научные сведения и способствует ли учебник формированию интереса к углубленному изучению предмета.

Педагогическая экспертиза проверяет, соответствует ли содержание учебников стандартам, а также соответствует ли текст учебника нормам современного русского языка, понятен ли язык изложения и соответствует ли он возрастной группе, для которой предназначен учебник.

Нельзя не отметить, что впервые появилась и общественная экспертиза учебников, которую должны будут

проводить Объединенный совет председателей Российского книжного союза, Общественной палаты, Российского исторического общества и Российской библиотечной ассоциации. Группы экспертов будут состоять из специалистов по истории, праву, литературе, русскому языку, другим дисциплинам. Также в их числе окажутся учителя, преподаватели вузов, депутаты, политики, общественные деятели. Преимущественным правом участия в общественной экспертизе обладают члены управляющих советов школ.

Что касается критериев, на которые будут обращать внимание эксперты при проведении общественной экспертизы, то среди них: содержание учебника, оформление, в том числе цветное, стилистика изложения, доступность материала, грамотность русского языка, иллюстрации и качество бумаги. Школьный учебник должен быть написан точным, современным русским языком, понятным детям, кроме того, в учебнике не должно быть субъективной политизации (1).

Заключение экспертизы должно содержать однозначный вывод о рекомендации к включению или не включению учебника в федеральный перечень учебников (1).

При получении отрицательного экспертного заключения учебник может быть доработан по замечаниям экспертов и направлен на повторную экспертизу, но не ранее, чем через шесть месяцев с момента принятия отрицательного решения.

Итоговые заключения общественной экспертизы рассматривает Совет Российского книжного союза по экспертизе, который и принимает одно из решений:

- рекомендовать учебник к включению в федеральный перечень учебников (положительное экспертное заключение);
- не рекомендовать учебник к включению в федеральный перечень учебников (отрицательное экспертное заключение) (1).

Также следует отметить, что с 1 января 2015 года наряду с учебником в печатной форме представляется учебник в электронной форме (1).

Именно таким в настоящее время является действующее законодательство, касающееся учебников и претерпевшее за последнее время много изменений. Можно ожидать, что

введение принятого Порядка проведения экспертизы учебной литературы приведет к повышению её качества.

Литература:

1. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 5 сентября 2013 г. № 1047 «Об утверждении Порядка формирования федерального перечня учебников, рекомендуемых к использованию при реализации имеющих государственную аккредитацию образовательных программ начального общего, основного общего, среднего общего образования». Система Консультант плюс. URL: <http://www.consultant.ru>.
2. Российская газета. Статья от 19.02.2013: «Путин поручил разработать единые учебники истории России для школ». URL: <http://www.rg.ru/2013/02/19/uchebniki-anons.html>.
3. Российская газета. Статья от 17.01.2014: «Владимир Путин требует от авторов нового учебника объективности и патриотизма». URL: <http://www.rg.ru/2014/01/17/istoria.html>.
4. Федеральный закон от 29.12.2012 №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». Система Консультант плюс. URL: <http://www.consultant.ru>.

УДК

372.893+371.64/.69

ББК 4426.63-268.2 ГСНТИ 03.01.45 Код ВАК 13.00.02

В.А. Широкий

Екатеринбург

РОЛЬ И МЕСТО СОВРЕМЕННОГО УЧЕБНИКА ИСТОРИИ В РАЗВИТИИ ПРЕДМЕТНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ УЧАЩИХСЯ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: Федеральный государственный образовательный стандарт общего образования второго поколения, учебная деятельность, учебные действия, предметные учебные действия, история древнего мира, современный школьный учебник.

АННОТАЦИЯ. В статье рассматривается проблема формирования предметных учебных действий у учащихся 5-х классов на уроках истории, что обозначено в Федеральном государственном образовательном стандарте основного общего образования второго поколения. Большое внимание и значение в этом уделяется современному школьному учебнику истории как одному из основных средств обучения. Автор предлагает для рассмотрения один из школьных учебников истории древнего мира, который входит в Федеральный перечень для анализа вопросов и заданий для учащихся, способствующих формированию предметных учебных действий.

V.A. Shirokii

Yekaterinburg

THE ROLE AND PLACE OF THE MODERN HISTORY TEXTBOOK DEVELOPMENT SUBJECT OF LEARNING ACTIVITIES BASIC SCHOOL STUDENTS

KEY WORDS: Federal state educational standard of general education of the second generation, training activities, training activities, training activities subject, ancient history, modern school textbook.

ABSTRACT. In the article the problem is indicated by the formation of subject learning activities students 5th grade history classes, as indicated in the federal state educational standards of a general basic education of the second generation. Great attention is paid to the value in this modern history textbooks as one of the primary means of learning. The author proposes to consider one of the textbooks of ancient history, which is included in the federal list for analysis of questions and tasks for students, conducive to a substantive curricular activities.

В 2013/14 учебном году началась в целом ряде школ РФ, в том числе в школах Свердловской области и г. Екатеринбурга (например, в МАОУ Лицей № 110 им. Л.К. Гришиной), реализация Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования второго поколения (далее ФГОС ООО). В структуре требований стандарта к результатам освоения основной образовательной программы основного общего образования (далее ООП ООО) отдельной позицией выделены предметные умения, как специфические для каждой предметной области (4. С. 7). Следует также отметить, что во ФГОС обозначены результаты освоения ООП ООО по каждой предметной области и предмету с учетом специфики их содержания. Так, в перечне требований к результатам обучения предметам «История России» и «Всеобщая история» предметной области «Общественно-научные предметы» указано на развитие умений искать, анализировать, сопоставлять и оценивать содержащуюся в разных источниках информацию о событиях и явлениях прошлого и настоящего, способностей определять и конкретизировать свое отношение к ней и др. (4. С.13).

В разделе третьем «Требования к структуре основной образовательной программы основного общего образования», определяющем цели, задачи, планируемые результаты, содержание и организацию образовательного процесса на ступени основного общего образования, отдельным пунктом показана роль программ отдельных учебных предметов и курсов в обеспечении планируемых результатов освоения ООП ООО (4. С. 31), а в разделе четвертом «Требования к условиям реализации основной образовательной программы основного общего образования» отдельным развернутым пунктом выделены информационно-методические условия реализации ООП ООО, что предполагает, в частности, укомплектованность школ печатными и электронными информационно-образовательными ресурсами по всем предметам учебного плана: учебниками (в том числе с электронными приложениями), учебно-методической литературой и другими материалами (4. С. 47).

Одним из основополагающих нормативных документов для разных субъектов образовательной сферы является Фундаментальное ядро содержания общего образования как важная составная часть новой концепции стандартов общего образования. В данном документе зафиксированы базовые национальные ценности, основополагающие элементы научного знания, универсальные учебные действия (5. С. 3). Следует отметить и обратить внимание на то, что в этом документе говорится о необходимости организации экспериментальной работы по апробации и внедрению нового содержания образования (5. С. 8). В разделе Фундаментального ядра «Система основных элементов научного знания в средней школе» в пояснительной записке к предметной области «История» одной из целей изучения данного предмета также указано на необходимость развития навыков исторического анализа, формирования понимания взаимовлияния исторических событий и процессов (5. С. 24).

В «Примерных программах по учебным предметам» («История. 5-9 классы») в разделе «Требования к результатам обучения и освоения содержания курса по истории» пояснительной записки также одним из предметных учебных действий названы анализ и объяснение. В группу предметных результатов входит: называние характерных, существенных признаков исторических событий и явлений; раскрытие смысла, значения важнейших исторических понятий; сравнение исторических событий и явлений, определение в них общего и различного; изложение суждений о причинах и следствиях исторических событий (3. С. 8).

В связи с этим важным, на наш взгляд, является обращение к понятию учебной деятельности как необходимой составляющей формирования предметных умений. В словарно – педагогической литературе находим разные определения учебной деятельности, так как сама учебная деятельность – достаточно многогранное явление. Иногда учебная деятельность рассматривается как синоним научения, обучения, учения. В классической советской психологии и педагогике учебная деятельность определяется как ведущий тип деятельности в младшем школьном возрасте. Она характеризуется как особая

форма социальной активности, осуществляемой способами предметных учебных действий (2. С. 834). В начале своего формирования учебная деятельность возможна только на основе постановки учебных задач обучающим, осуществляющим также функции контроля и оценки (2. С. 835). Поэтому деятельность учебная и определяется как один из видов деятельности, направленной на усвоение знаний, приобретение умений и навыков самостоятельно учиться, применять полученные знания на практике, т.е. развиваться (2. С. 174). Учеными – педагогами (И.С. Якиманская) предлагается некая структура учебной деятельности: потребности и мотивы, учебные задачи, их реализация в учебных действиях, разных по своему содержанию и характеру, приемы (способы) их выполнения, контроль и оценка учебных результатов, анализ способов их достижения. При этом подчеркивается, что хотя все здесь изучено, но совершенно ясно, что обучение в школе будет развивающим только тогда, когда организация деятельности учебной в процессе овладения знаниями будут основной задачей учителя, когда будут определены эффективные пути и средства ее формирования (2. С. 175).

В Федеральный перечень учебников по истории древнего мира для учащихся 5 классов включено восемь учебников. В МАОУ Лицее № 110 им. Л.К. Гришиной учащиеся и учителя работают с учебником В.И. Уколовой и Л.П. Маринович, выдержавшим несколько переизданий и переработанный в соответствии с ФГОС основного общего образования второго поколения. Также на данное учебное издание получены положительные заключения Российской академии наук и Российской академии образования.

Если взглянуть на учебник В.И. Уколовой и Л.П. Маринович с позиций заявленного в названии статьи предмета разговора, то следует отметить, что уже само обращение авторов к ученикам, предваряющие основной текст под названием «Как работать с учебником» содержит разные объяснения и подсказки школьникам. Это вступление к учебнику уже нацеливает обучающихся на описание, анализ, осмысление, сравнение, оценивание исторических событий.

В учебнике В.И. Уколовой и Л.П. Маринович содержатся разнообразные вопросы и задания. Например, в главе 10 «Полисы Греции» учащимся предлагают следующие вопросы и задания для анализа и объяснения: «раскройте смысл понятия «гражданин», «назовите не менее четырех различий в управлении Афинами и Спартой», «сравните правление Писистрата и Клисфена», «в чем заключались противоречия между аристократами и демосом в Афинах», заполните таблицу по реформам Солона (причины реформ, суть реформ, итоги реформ) и т.д. (1. С.171). Данные вопросы и задания направлены на осмысление исторических событий, их анализ и объяснение исторического процесса. Чтобы выполнить задания, недостаточно предложенного материала в тексте параграфа, а необходимо будет воспользоваться дополнительной литературой или ресурсами Интернета. Конечно, авторы учебника предлагают для учащихся рекомендованный список литературы и сайтов Интернета, которые даны в конце учебника. Но данный список является общим для всего курса истории древнего мира, не разбит по конкретным темам или разделам. В связи с этим одной из задач учителя является, на наш взгляд, разработка методического инструментария для учащихся, где обозначены критерии для работы с вопросами и заданиями: как внимательно прочитать условие, достаточно полно и доказательно построить ответ на поставленный вопрос, т.е. научить ребенка приводить необходимые аргументы и соответственно обосновать свои выводы; как правильно пятикласснику найти необходимые факты, понятия, причинно – следственные связи, которые ему помогут при выполнении задания или, например, при устном ответе на вопросы и т.д.

Таким образом, научить ребёнка правильно работать с учебником – одна из главных развивающих задач в процессе обучения истории и нуждается в дальнейшей методической разработке и осмыслению в связи с новыми учебными задачами перед учителем, которые обозначил ФГОС общего образования.

Литература:

1. История Древнего мира. 5 класс: учеб. для общеобразоват. учреждений / В.И. Уколова, Л.П. Маринович; под ред. А.О. Чубарьяна. М.: Просвещение, 2013.
2. Новейший психолого – педагогический словарь / сост. Е.С. Рапацевич; под общ. ред. А.П. Астахова. Минск: Современная школа, 2010.
3. Примерные программы по учебным предметам. История. 5-9 классы. М.: Просвещение, 2010.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. М.: Просвещение, 2011.
5. Фундаментальное ядро содержания общего образования. М.: Просвещение, 2011.

УДК

372.893+371.64/.69

ББК 4426.63-268.2 ГСНТИ 03.01.09 Код ВАК 07.00.09

Т.Г. Шумкина

Екатеринбург

**УЧЕБНИК ИСТОРИИ КАК ОБЪЕКТ
ИСТОРИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ:
ОБЗОР ИСТОРИОГРАФИИ ПРОБЛЕМЫ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: учебник истории; учебная литература по истории; историческое образование; государственная образовательная политика; историография; историографический источник; историческая память.

АННОТАЦИЯ. В статье рассматривается процесс изучения учебной литературы по истории в отечественной историографии конца XIX – начала XXI вв. Выделяются этапы и характерные для каждого из них тенденции и особенности изучения темы. Автором предпринимается попытка определить современное состояние проблемы и перспективы ее изучения.

T.G. Shumkina

Yekaterinburg

THE HISTORY TEXTBOOK AS AN OBJECT OF HISTORICAL RESEARCH: A REVIEW OF THE HISTORIOGRAPHY OF THE PROBLEM

KEY WORDS: history textbook; textbooks on history; historical education; state educational policy; historiography; historiographic source; historical memory.

ABSTRACT. The article considers the process of studying the textbooks on history in the historiography of the late XIX – early XXI centuries. The author presents the stages and specific to each of them, trends and characteristics of the study subjects. The author attempts to identify the current status of the problem and perspectives of their study.

История, в отличие от некоторых других наук, не так богата на открытия: не каждый день историк находит новую цивилизацию или дешифрует новый вид письменности. Выбор темы исторического исследования в той или иной степени происходит под влиянием социального заказа. Государство заинтересовано в моделировании исторической памяти общества, соответствующей его приоритетам. Одним из средств формирования коммеморативных институций является учебник истории. Вследствие этого, интерес к учебной литературе по истории на фоне современной общественно-политической ситуации (непростой на постсоветском пространстве) неуклонно растет, особенно в связи с разработкой в Российской Федерации единого учебника по истории, концепция которого вызвала неоднозначную реакцию со стороны научного сообщества и педагогической общественности.

В связи с этим особую значимость приобретает рефлексия профессионального сообщества историков по поводу конструируемого образа прошлого в сознании обучающегося.

В данной работе предпринята попытка проследить процесс изучения учебной литературы по истории в отечественной историографии, выявить современное состояние, проблемы и перспективы ее исследования.

В дореволюционный период учебник истории не был предметом специального изучения, однако уже в конце XIX – начале XX вв. его значение как источника изучения истории исторической науки определялось по-разному. Историк П.Н. Милюков, автор труда «Главные течения русской исторической мысли» (1897), отметил, что именно учебная литература отражает важнейшие достижения исторической науки и положения той концепции, которая преобладала в науке на том или ином этапе ее развития. Иной взгляд на проблему выразил В.С. Иконников, автор работы «Опыт русской историографии» (1891), который подчеркнул догматический характер содержания учебников, так как они всегда находятся под влиянием факторов, не имеющих отношения к науке, и являют собой «последнее убежище давно уже опровергнутых наукою взглядов и заблуждений» (6).

К этому же времени относится первая попытка систематизации учебной литературы по всеобщей и отечественной истории, предпринятая педагогом Н.П. Покотило, разработавшим «Практическое руководство для начинающего преподавателя истории» (1914). Эта работа была продолжена историком Н.А. Рожковым, автором труда «Методика преподавания истории и история XIX в.» (1918) (24).

В советский период изучение учебной литературы долгое время находилось на периферии научного поиска. Вплоть до середины 1930-х гг. тема находилась в забвении, что во многом было обусловлено прекращением преподавания гражданской истории. Впоследствии, в связи с восстановлением истории в качестве учебной дисциплины и необходимостью разработки учебников по истории, исследователи стали обращаться к предшествующему опыту преподавания истории в школе. Однако, в 1930-е гг. подобного рода исследования носили единичный характер (35). В 1940-е гг. – это работы П.Д. Ерик (12), В.Н. Бернадского (3) по вопросам преподавания истории в русской школе в XVIII – начале XX вв.; в них учебная литература рассматривалась в контексте развития отечественной историко-методической мысли и исторической науки.

Начиная с 1950-х гг., интерес к учебной литературе по истории становится более устойчивым и постепенно возрастает.

Исследования 1950-1980-х гг., в которых, так или иначе, затрагивались школьные учебники истории, условно можно разделить на несколько тематических групп.

К первой группе относятся работы, посвященные развитию историко-методической мысли в России. В них раскрывались концепции историков, которые помимо научной деятельности являлись авторами учебников по истории или разрабатывали вопросы преподавания истории в средней школе (5; 13; 33; 45).

Исследования, раскрывающие процесс становления и развития школьного исторического образования в России, составляют вторую группу. В них давались характеристика содержания и оценка наиболее распространенных школьных учебников по истории (4; 10; 18; 19; 46).

В третью группу входят работы, раскрывающие различные аспекты государственной политики в области исторического образования, в частности проблему учебника истории в контексте государственной образовательной политики (1; 2).

В 1970-е – начале 1980-х гг. в ходе дискуссий по методологическим проблемам историографии впервые была обозначена проблема изучения и использования учебной литературы по истории в качестве историографических источников. Такая позиция была во многом обусловлена задачами развития отечественной историографии, одной из которых являлось расширение проблематики историографических исследований и, соответственно, ее источниковой базы.

А.М. Сахаров, анализируя процесс утверждения в исторической науке новых концепций, отметил, что «наиболее показательна в этом отношении не собственно исследовательская, а учебная литература.... Были периоды, например, в конце 30-х годов, когда новые концепции истории нашей страны (как и всеобщей истории) разрабатывались, прежде всего, в ходе создания новых учебников для средней и высшей школы, когда сами весьма значительные перемены в науке начинались с решения поставленных партией задач в области преподавания истории в школе» (32. С. 32).

С.О. Шмидт акцентировал внимание на том, что необходимо изучать рядовые историографические факты, типичные для той или иной эпохи: «забытые имена и издания, научные общества и учреждения, характер преподавания истории в высших учебных заведениях и в средней школе, систему распространения исторических представлений» (48. С. 265).

Е.В. Гутнова констатировала, что учебники являются историографическими фактами большого значения: «Учебники всегда отражают уровень развития исторической науки в данный момент и некоторые тенденции ее будущего развития. Суммируя то, что было сделано в науке ранее, учебники готовят почву, на которой будет продолжаться ее дальнейшее развитие» (11. С. 98).

В 1980-е гг. происходит становление нового направления в историографических исследованиях, нацеленное на изучение историографического содержания школьных учебников. Значительный вклад в разработку данной проблематики внес А.Н. Фукс, который с 1995 г. является членом Федерального экспертного совета (секция истории) Министерства образования и науки РФ. Он провел экспертизы большинства учебников истории, входящих в федеральный комплект. В современной российской историографии Александр Николаевич является признанным специалистом по истории российского школьного исторического образования (31).

Работы А.Н. Фукса, вышедшие в 1980-е гг., заложили основы для нового направления в научных исследованиях – историко-методическое и историографическое изучение школьных учебников по отечественной истории. В 1983 г. он защитил кандидатскую диссертацию, посвященную выяснению историографической значимости учебной литературы по отечественной истории (38). В этой и ряде других работ (39; 40; 42) А.Н. Фукс впервые в историографической практике исследовал комплекс учебников и учебных пособий по русской истории XIX – начала XX вв. и доказал правомерность и целесообразность изучения школьных учебников как историографических источников.

Разрабатывая данную тему более тридцати лет, А.Н. Фукс в своей докторской диссертации (2011) подчеркнул, что «если в 1980-е гг. приходилось обосновывать необходимость использования учебной литературы как историографических источников, доказывать, что они зачастую являются первоисточниками по изучению процесса появления новых подходов к оценке прошлого, формирования новых концепций, то сама историографическая практика 90-х гг. XX в. и начала XXI в. в полной мере подтвердила данный тезис» (41. С. 3).

Действительно, в 1990-2000-е гг. проблема историографического значения учебной литературы по истории получила дальнейшую проработку. В диссертационных исследованиях И.В. Островской (2000), Т.А. Володиной (2004), О.Н. Шапариной (2004), Л.Е. Рудневой, Н.Г. Федоровой (2008), А.Н. Фукса (2011) в той или иной степени представлен историографический анализ дореволюционных и советских учебников и учебных пособий по истории, подтверждены положения об их историографической значимости (6; 25; 28; 37; 41; 44).

Современные школьные учебники истории также стали предметом историографического изучения. В диссертационных исследованиях О.Н. Мясниковой (2004), Н.Е. Поваляевой (2005), М.А. Шабельниковой (2007) проанализированы современные учебники в контексте дискуссий о содержании и структуре школьного исторического образования (20; 26; 43). Последние две работы подготовлены под руководством А.Н. Фукса.

В разработку проблемы школьных учебников по истории на современном этапе существенный вклад внесли представители Ассоциации исследователей российского общества (АИРО – XXI) (30). В рамках проектов «Новые концепции российских учебников по истории» (23) и «Национальные истории на постсоветском пространстве» (21; 22) АИРО отслеживает процесс создания национальных историй в Российской Федерации, странах СНГ и Балтии. Подготовленные в рамках этого проекта исследования раскрывают такие проблемы, как: мифологизация или «национализация» массового исторического сознания; роль власти, политических элит и национальных движений в

создании картин «своего» и «чужого» прошлого; вклад СМИ и массовой учебной литературы в переосмысление истории; роль профессиональных историков и системы образования в формировании исторического сознания и национального самосознания.

Проблема учебника истории рассматривалась АИРО и в рамках другого проекта – «Исторические исследования в России». На сегодняшний день вышли коллективные монографии и сборники статей, в которых анализируются трактовки новейшей истории России в современных школьных учебниках, концептуальные основы новых учебников, учебник истории как исследовательская проблема, учебник истории как инструмент политики памяти (15; 16; 17).

Широкое использование в современном гуманитарном знании концепции исторической памяти делает необходимым обращение исследователей к школьным учебникам истории. В этом плане представляют интерес работы Е.Е. Вяземского (7; 8; 9), М.В. Соколовой (34), Ж.Т. Тощенко (36) в которых рассматриваются проблемы современного школьного исторического образования и формирования и функционирования исторической памяти, исторического сознания современных школьников.

В этой связи актуализируется проблема политики государства в отношении современного исторического образования. Резонанс в научно-педагогическом сообществе вызвала коллективная работа Центра проблемного анализа и государственно-управленческого проектирования «Школьный учебник истории и государственная политика» (47), в которой подчеркивается, что содержание исторического образования находится в тесной взаимосвязи с приоритетами государственной политики. В работе на основе контент-анализа современных учебников истории показана политическая подоплека их содержания. На основе проведенного анализа учебной литературы авторы (В.Э. Багдасарян, Э.Н. Абдуллаев и др.) предложили новую модель построения современного учебника истории. Книга оказалась в центре внимания исследователей, получила неоднозначные оценки и вызвала новый виток дискуссий (27; 29), которые продолжаются до

настоящего времени и сегодня концентрируются вокруг подготовки единого школьного учебника истории.

Завершая обзор исследований, так или иначе затрагивающих проблему учебника истории, можно констатировать следующее.

Во-первых, еще в дореволюционный период авторы историографических работ рассматривали учебную литературу в контексте развития исторической мысли, однако уже тогда учебник как историографический источник оценивался неоднозначно.

Во-вторых, в советский период учебник истории изучался, прежде всего, в контексте становления и развития школьного исторического образования в России, историко-методической мысли, государственной образовательной политики. В силу причин методологического и идеологического характера вне поля зрения исследователей долгое время оставались такие вопросы, как политика в области среднего образования в работе Министерства народного просвещения и Государственной думы Российской империи, взаимодействие научно-педагогического сообщества и власти, историко-методическое наследие дореволюционной школы, восприятие реформ в сфере исторического образования со стороны общества и др.

В советской историографии вплоть до начала 1980-х гг. не было специальных работ, посвященных историографическому анализу учебной литературы по истории. В этом плане пионерный характер носили исследования А.Н. Фукса, которого, на наш взгляд, по праву можно рассматривать как основоположника нового направления исторических исследований – историографического изучения школьных учебников по отечественной истории, которое получило дальнейшее развитие в российской историографии 1990-х – начала 2010-х гг. Своеобразным рубежом в развитии данного направления стали монография (2010) и докторская диссертация (2011) А.Н. Фукса «Школьные учебники по отечественной истории как историографический феномен (конец XVII в. – вторая половина 1930-х гг.)».

Специфика современной историографической ситуации заключается, во-первых, в том, что в разработке и обсуждении проблемы учебника истории, наряду с профессиональными историками и педагогами, активное участие принимают чиновники, журналисты, политологи, социологи, философы. Во-вторых, наблюдается плюрализм взглядов, мнений, подходов как в теоретико-методологических основах исследований и историографической практике, так и в политическом отношении.

В качестве актуальных проблем современных исследований можно выделить следующие: место и роль учебной литературы по истории в процессах формирования коллективной памяти, исторического сознания и национального самосознания; учебник истории как инструмент политики памяти; учебные издания по истории как исторический и историографический источник; влияние исторических дискуссий на содержание учебников истории; анализ современных учебных пособий по отечественной истории в плане критического переосмысления их содержания по ключевым проблемам, в особенности истории XX века.

Литература:

1. Бабич И.В. Преподавание русской истории в гимназиях и политика Министерства народного просвещения в конце XIX – начале XX вв. : дис. ... канд. ист. наук. М., 1989.
2. Бабич И.В. Проблема учебника отечественной истории в политике Министерства народного просвещения в конце XIX – начале XX вв. // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 8. История. 1990. № 2. С. 73-82.
3. Бернадский В.Н. Преподавание истории в русской школе к. XIX – н. XX вв. и развитие русской исторической мысли // Ученые записки ЛГПИ им. А.И. Герцена. Л., 1946. Т. 37.
4. Бущик Л.П. Очерк развития школьного исторического образования в СССР. М., 1961.
5. Волобуев О.В. Н.А. Рожков – методист-историк : дис. ... канд. пед. наук. М., 1965.
6. Володина Т.А. Учебная литература по отечественной истории как предмет историографии: середина XVIII – конец XIX вв. : дис. ... докт. ист. наук. М., 2004.
7. Вяземский Е.Е. Историческая политика государства, историческая память и содержание школьного курса истории России // Проблемы современного образования. 2011. № 6. С. 89-97.

8. Вяземский Е.Е. Историческая политика и историческое образование // История и политика в современном мире. Материалы Международной научной конференции. (МГГУ им. М.А. Шолохова, 24-25 сентября 2010 г.). М., 2010. С. 13-33.
9. Вяземский Е.Е. Историческая политика как инструмент взаимосвязи профессиональной историографии и коллективной памяти // Преподавание истории в школе. 2011. № 2. С. 20-24.
10. Ганелин Ш.И. Очерки по истории средней школы в России второй половины XIX в. М., 1954.
11. Гутнова Е.В. О типах историографических фактов и концепции историографа // Методологические и теоретические проблемы истории исторической науки. Калинин, 1980.
12. Ерик П.Д. Школьное преподавание истории и историко-методическая мысль в России XVIII в. : дис. ... канд. пед. наук. М., 1945.
13. Золотарев В.П. Н.И. Кареев – историк-методист : дис. ... канд. пед. наук. М., 1965.
14. Историки читают учебники истории. Традиционные и новые концепции учебной литературы / Под ред. К. Аймермахера и Г. Бордюгова. М., 2002.
15. Исторические исследования в России. Тенденции последних лет / Под ред. Г.А. Бордюгова. М.: АИРО-XX, 1996.
16. Исторические исследования в России – II. Семь лет спустя / Под ред. Г.А. Бордюгова. М.: АИРО-XX, 2003.
17. Исторические исследования в России – III. Пятнадцать лет спустя / Под ред. Г.А. Бордюгова. М.: АИРО-XXI, 2011.
18. Колосков А.Г. Становление и совершенствование школьного исторического образования в СССР : дис. ... докт. пед. наук. М., 1984.
19. Константинов Н.А. Очерки по истории средней школы. Гимназии и реальные училища. С конца XIX в. до Февральской революции 1917 г. М., 1956.
20. Мясникова О.Н. Политика и практика школьного исторического образования в области отечественной истории в России 1985 – 2004 гг.: дис. ... канд. ист. наук. Волгоград, 2004.
21. Национальные истории в советском и постсоветских государствах / Под ред. К. Аймермахера, Г. Бордюгова. М.: Фонд Фридриха Науманна, АИРО-XX, 2003.
22. Национальные истории на постсоветском пространстве – II / Под ред. Ф. Бомсдорфа, Г. Бордюгова. М.: Фонд Фридриха Науманна, АИРО-XXI, 2009.

23. Новые концепции российских учебников по истории / Сост. К. Аймермахер, Г. Бордюгов, А. Ушаков. Серия «АИРО – научные доклады и дискуссии. Темы для XXI века». Вып. 13. М., 2001.
24. Огоновская И.С. Школьный учебник отечественной истории: Учебные издания как исторический источник. URL: // http://hist.igni.urfu.ru/dais/pdf/12/18%20%CE%E3%EE%ED%EE%E2%F1%EA%E0%FF_v.pdf
25. Островская И.В. Реформирование российской средней школы в 1906 – 1917 гг.: На примере развития школьного исторического образования : дис. ... канд. ист. наук. Воронеж, 2000.
26. Поваляева Н.Е. История России до начала XX века в современных школьных учебниках : дис. ... канд. ист. наук. М., 2005.
27. Реснянский С.И. Школьный учебник истории и государственная политика // Преподавание истории в школе. 2009. № 6. С. 76-80.
28. Руднева Л.Е. Эволюция школьного учебника истории в 40-80-е годы XX века : автореф. ... канд. ист. наук. Б.м., б.г.
29. Рыбина Л. История без права переписки // Новая газета. 2009. № 71. 6 июля.
30. Сайт Ассоциации исследователей российского общества (АИРО – XXI). URL: <http://www.airo-xxi.ru/>
31. Сайт ГОУ ВПО «Моск. гос. обл. ун-т». URL: http://mgou.ru/index.php?option=com_content&view=article&id=2993&catid=1&Itemid=1
32. Сахаров А.М. О некоторых вопросах историографических исследований // Вестн. Моск. ун-та. 1973. № 6.
33. Ситник В.С. М.Н. Коваленский – историк и педагог. Воронеж, 1976.
34. Соколова М.В. Историческая память и школьный учебник // Преподавание истории и обществознания в школе. 2011. № 7. С. 17-22.
35. Стражев А.И. Учебник истории царской России // Борьба классов. 1934. № 5-6. С. 60-62.
36. Тощенко Ж.Т. Историческое сознание и историческая память. Анализ современного состояния // Новая и новейшая история. 2000. № 4. С. 3-15.
37. Федорова Н.Г. Школьный учебник по истории средних веков в дискурсивном пространстве российского общества: вторая четверть XIX - начало XX вв.: дис. ... канд. ист. наук. Казань, 2008.
38. Фукс А.Н. Историографическое значение учебников и учебных пособий по русской истории для средних учебных заведений (90-е гг. XIX в. – 1917 г.): автореф. ... канд. ист. наук. М., 1983.
39. Фукс А.Н. К вопросу о школьных учебниках истории как историографических источниках (на материале учебной исторической

- литературы конца XIX века – начала XX века) // Вопросы методологии историографии и источниковедения. Томск, 1984. С. 76-78.
40. Фукс А.Н. Учебник по русской истории в дореволюционной России // Советская педагогика. 1987. № 3. С. 102-108.
41. Фукс А.Н. Школьные учебники по отечественной истории как историографический феномен (конец XVII в. – 1930-е гг.): Автореф. ... докт. ист. наук. М., 2011.
42. Фукс А.Н. Школьные учебники по русской истории (1861 – 1917 гг.). М., 1985.
43. Шабельникова М.А. Вопросы русской культуры в школьных учебниках XX – начала XXI столетия: дис. ... канд. ист. наук. М., 2007.
44. Шапарина О.Н. Историческое образование в русских гимназиях в начале XX в. 1901 – февраль 1917 г.: (На материалах Московского учебного округа): дис. ... канд. ист. наук. М., 2004.
45. Шаханов А.Н. Вопросы среднего исторического образования в творческом наследии С.М. Соловьева // Преподавание истории в школе. 1989. № 4. С. 21-28.
46. Шестаков А.В. Становление школьного исторического образования в первые годы Советской власти (1917 – 1923 гг.): дис. ... канд. пед. наук. М., 1967.
47. Школьный учебник истории и государственная политика. М., 2009.
48. Шмидт С.О. Некоторые вопросы источниковедения историографии // Проблемы истории общественной мысли и историографии. М., 1976.

УДК

372.893+371.64/.69

ББК 4426.63-268.2 ГСНТИ 14.25.09 Код ВАК 13.00.02

Е.В. Яковлева

Нижевартовск

О НЕКОТОРЫХ ВАЖНЫХ АСПЕКТАХ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЭЛЕКТРОННЫХ УЧЕБНИКОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ШКОЛЫ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: электронный учебник, информационные технологии, интерактивное обучение, индивидуализация обучения.

АННОТАЦИЯ. В статье рассматриваются некоторые аспекты использования электронного учебника по истории в образовательном процессе. Применение мультимедиа учебника, позволяет повысить эффективность обучения, благодаря комплексному сочетанию образного восприятия с компьютерными возможностями информационных технологий.

E.V. Yakovleva

Nizhnevartovsk

SOME IMPORTANT ASPECTS OF THE USE OF ELECTRONIC TEXTBOOKS IN EDUCATIONAL SCHOOL SPACE

KEY WORDS: electronic textbook, information technologies, online learning, personalization of learning.

ABSTRACT. This article covers some aspects of the use of electronic textbooks on history in the education process. Application of multimedia tutorial, improves learning, through an integrated combination of imaginative perception and computer capabilities of information technologies.

Современное российское общество переживает период модернизации. Это напрямую связано с развитием информационных технологий, благодаря которому формируется единое информационное пространство образовательной среды. Мощной базой, позволяющей хранить и передавать основной

объем изучаемого материала, являются образовательные электронные издания, как распространяемые в компьютерных сетях, так и записанные на электронном носителе. Индивидуальная работа с ними дает глубокое усвоение и понимание материала. Эти технологии позволяют, при соответствующей доработке, приспособить существующие курсы к индивидуальному пользованию, предоставляют возможности для самообучения и самопроверки полученных знаний. В отличие от традиционной книги, образовательные электронные издания позволяют подавать материал в динамичной, графической, анимированной форме. Таким образом, «Электронный учебник – это обучающая программная система комплексного назначения, обеспечивающая непрерывность и полноту дидактического цикла процесса обучения» (4. С. 183). Методика использования мультимедиа учебников не вызывает затруднений, если человек хотя бы в минимальной степени умеет пользоваться компьютером. Программа составлена так, что учебник может быть использован как для самостоятельных занятий на домашнем компьютере, так и для обучения в школе.

Безусловным преимуществом электронных учебников является их интерактивность, что позволяет установить обратную связь от пользователя информации к источнику, предоставлять информацию по требованию обучаемого. Для интерактивного взаимодействия характерна немедленная ответная реакция и визуальное ее подтверждение на действие, сообщение (4. С. 184). В методической литературе, с появлением электронных учебников первого поколения, начал четко обрисовываться дидактический контур вопросов, связанных с возможностью применения электронного учебника на разных этапах урока. Исследования особенности преимуществ электронного учебника, позволяет говорить о возможности внедрения в образовательный процесс, столь актуального на сегодняшний день принципа индивидуализации обучения. На современном этапе, урок – это возможность интеграции современных педагогических технологий обучения с использованием электронно-цифровых образовательных

ресурсов. Действительно, подготовка к уроку значительно упрощается с появлением в классе компьютеров.

Одной из важных характерных черт компьютерных учебников нового поколения – является принцип «включай и работай». Несомненным достоинством данного ЭОР можно назвать иллюстративный материал, видео, звук, анимацию, дополнительный материал к факультативам, биографические справки, словарь (например, «История России XX век» 9-11 классы – авторы А.А. Данилов и Л.Г. Косулина; «История. 5 класс» издательство «Просвещение»; «Уроки Отечественной истории Кирилла и Мефодия XIX вв.» и др.) (1. С. 6). Особый интерес представляют ресурсы, разработанные различными производителями в рамках Федеральной целевой программы «Развитие единой образовательной информационной среды (2001—2005 гг.)» (ФЦП РЕОИС) (7). К ним относятся:

- «Всеобщая история. История Древнего мира»;
- библиотека электронных наглядных пособий «История Древнего мира и Средних веков»;
- «Всеобщая история» (история Нового времени, в 2 частях);
- электронная библиотека «История России XVII—XIX вв.»;
- межпредметное электронное издание «XIX век. Отечественная история: литература и искусство»;
- электронное учебное издание «Отечественная история (до начала XX века)»(8. С.12).

В Федеральном законе «Об образовании в РФ», во второй главе «Система образования» в статье 18 «Печатные и электронные образовательные и информационные ресурсы» в пункте 1 четко определены цели и задачи информатизации учебного процесса: «В организациях, осуществляющих образовательную деятельность, в целях обеспечения реализации образовательных программ формируются библиотеки, в том числе цифровые (электронные) библиотеки...Библиотечный фонд должен быть укомплектован печатными и (или) электронными учебными изданиями (включая учебники и учебные пособия), методическими и периодическими изданиями по всем входящим в реализуемые основные образовательные

программы учебным предметам, курсам, дисциплинам (модулям)». В реальности школьный библиотечный фонд (печатной и электронно-образовательной методической литературы) укомплектован достаточно скромно, отсутствует или устарел учебно-методический комплекс по предметам. А чтобы появился в классе электронный учебник – это поисковая задача учителя.

В настоящее время активно разрабатывается учебно-методический комплекс на электронной основе. Учебник остается ведущим звеном образовательного процесса. Насыщенность школ техническими ресурсами способствует созданию автоматизированного рабочего места учителя, что позволяет применять на уроке анимированные карты, видео, фотоматериалы, которыми богат электронный учебник. Теперь в руках учителя «арсенал», который поможет наладить интерактивное взаимодействие с классом, станет проводником на пути индивидуализации обучения. Методически грамотно организованная работа с электронными пособиями в сочетании с современными технологиями - все это позволяет достичь четкости и выразительности на уроке, сделать урок ярким, эмоциональным и убедительным.

Литература:

1. Дорожкина Н.И. Современный урок истории: использование мультимедийных презентаций. М., 2009.
2. Красильникова В.А. Использование информационных коммуникативных технологий в образовании: учебное пособие. Оренбург, 2012.
3. Несмелова М.Л. Варианты организации учебной работы с использованием мультимедийного учебника по истории // Преподавание истории в школе. 1998. №4.
4. Осмоловская И.М. Учебник в информационном обществе // Народное образование. 2010. №2.
5. Полат Е. С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учебное пособие. М., «Академия». 2002.
6. Сечина Т.И., Головцова В.В., Ремчукова М.В., Умбеткалиева Ж.И. Справочник учителя истории и обществознания. Учитель. Волгоград, 2013.

7. Федеральная целевая программа «Развитие единой образовательной информационной среды (2001-2005 годы)». URL: <http://www.ed.gov.ru/ntp/fp/pfzp/>. Дата обращения: 01.12.2013.
8. Чернов А. И., Морозов А. Ю., Пучков П. А., Абдулаев Э. Н. Компьютер на уроках истории и обществознания: пособие для учителя. М., Просвещение. 2009.

УДК

372.893+371.671.1

ББК4426.632-268.2 ГСНТИ 94(47).084.9 Код ВАК 07.00.02

М.И. Корндашева, В.М. Пряхин

Екатеринбург

**ПОСЛЕВОЕННОЕ ДВАДЦАТИЛЕТИЕ В
КОНЦЕПЦИИ СОВРЕМЕННОГО УЧЕБНИКА ПО
ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ИСТОРИИ (К ПОСТАНОВКЕ
ПРОБЛЕМЫ)**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: усиление террора, неофициальная история, изучение психологического опыта и умонастроений, постоянные социальные и физические лишения, асинхронная десталинизация.

АННОТАЦИЯ. В статье речь идет о содержании современного учебника по отечественной истории (с включением послевоенного двадцатилетия). Рассматриваются концептуальные вопросы истории, не получившие до сих пор официального освещения. Подчеркивается, что в центре исторического повествования должен стоять человек со своей конкретной судьбой.

M.I. Kondrasheva, V.M. Pryakhin

Yekaterinburg

**THEPOSTWARANNIVERSARY IN THECONCEPT
OF A MODERN TEXTBOOK ON RUSSIAN HISTORY
(TOTHEFORMULATION PROBLEMS)**

KEY WORDS: strengthening of terror, unofficial history, the study of psychological experience and mentality, permanent social and physical hardship, asynchronous de-Stalinization.

ABSTRACT. The article deals with the content of the modern textbook on Russian history (with the inclusion of the post-war twenty years).Examines conceptual problems of history, not yet official lighting. Stresses that, in the centre of the historical narrative should be a person with a specific destiny.

Бесспорно, что рассматриваемый период в силу ряда причин был одним из самых сложных, противоречивых, многогранных по своему значению периодов в мировой истории и в истории Советского государства (13. С. 1). По признанию западных исследователей, с точки зрения современной науки, понятие «советская история» является синонимом понятия «новейшая история» (14. Введение). Предлагаемые «классиками» исторической науки дефиниции не оставляют на этот счет никакого сомнения. Исследователи ведут речь о «новой универсальной исторической эпохе» и, по существу, измеряют историю короткого 20-го века советским периодом (9. С. 225-256). Такое единодушие совершенно разных по направлениям исследования, социальному происхождению и политическим взглядам историков заставляет современных исследователей говорить о прошедшем столетии как о советском (9. С. 225-256). Вывод может быть только один – история двадцатого века должна рассматриваться только в контексте советской истории.

Авторский взгляд: существование Советского Союза самым решительным образом повлияло на последствия исторических процессов двадцатого столетия, формирование международной системы, культурных отношений и микросреды также и за пределами СССР, на политический и общественный дискурс, теоретическое обоснование политики, экономики и общественного устройства. Это следует подчеркнуть еще раз, поскольку наши оппоненты ошибочно ограничивают понимание советской истории историей СССР в его границах, т.е. историей страны, как и других стран, в рамках новой истории. На наш взгляд, концепция современного учебника по отечественной истории должна непременно учитывать европейский и мировой резонанс советской истории, ее влияние на западноевропейское и неевропейское общество вплоть до повседневности и мироощущения. Неоднозначность советского исторического наследия, реальный характер советской истории, историческая память жителей Советского Союза и западноевропейских государств с ее оттенками антибольшевизма (антисоветизма) – предмет современного исторического исследования и

преподавания. Историк у предоставляется выбор вопросов, тематики и методов.

Послевоенный период предоставляет в этом смысле необычайно широкое поле деятельности. Поздний сталинизм 1945-1953 гг., годы после смерти Сталина привлекают пристальное внимание исследователей новейшей истории. Необходимо создать целостную картину исторических событий послевоенного двадцатилетия в контексте европейского развития. Усилия специалистов могут быть направлены не только на организацию научных конференций, семинаров представителей вузовской и академической науки, общественных слушаний, но и на создание постоянно действующих научных коллективов (подобных НИИ интеллигентоведения в Иванове). Следует заметить, что доступ к архивам обозначенного периода все еще затруднен, историки России проявляют к нему слабый интерес, зарубежные исследования концентрируются или на сталинизме 30-х годов, или на холодной войне, внешней политике и международных отношениях (8. С. 8).

Известно, что проблема человека находит слабое отражение в материалах учебников по истории. Школьники и студенты часто не могут найти ответ на вопрос о судьбе представителей той или иной страты населения собственной страны. Такие вопросы как послевоенные репрессии, массовые депортации населения советской страны, голод и его последствия, политическая дискриминация все более и более занимают умы молодых и не молодых уже людей. Жупел ГУЛАГа продолжает жить в сердцах потомков его обитателей. Вопреки ожиданиям большинства населения послевоенное время не принесло мирных, устойчивых отношений, уверенности в будущем. Последние годы жизни Сталина ознаменовались, к сожалению, усилением террора против определенных групп советских людей; отдельные исследователи пишут об особой целенаправленности репрессий (5. С. 36-37). Люди ждут правды о том времени, вся правда еще не сказана. Остается не до конца исследованным вопрос о репатриантах, о фильтрационных лагерях. Большой вклад в исследование послевоенной истории советского общества вносят историки-

краеведы. Замечательным примером такого исследования является подвижническая деятельность каслинских краеведов и профессиональных историков (Челябинская область). Результаты исследования родного края оформляются в Каслинском альманахе (1. С. 100-103). Конкретные судьбы конкретных людей и – перед нами история не только края - история страны. Освещается неофициальная история, которая не нашла официального признания, о которой власть молчит, такая история не удобна официозу. Советские военнопленные, прошедшие гитлеровское горнило, по мнению властей тех лет, могли представлять потенциальную опасность для строящегося ядерного объекта, вследствие чего было проведено их насильственное переселение (2. С. 102). Таких примеров, к сожалению, ничтожно мало. Практически отсутствуют научные исследования, посвященные изучению психологического опыта и умонастроений как непосредственных субъектов описанных событий, так и их родных и близких, переживших трагедию послевоенных лет. Из доступных нам источников, устных историй мы можем сделать вывод о подавленном и апатичном настроении участников послевоенных акций, причем в подавленном состоянии находились и исполнители постановления о депортации или переселения (3. С. 100-103). И это на фоне того небольшого глотка свободы и послаблений военного времени, которые быстро сошли на нет. Что, однако, означали десятилетия физического насилия над человеком и его семьей, духовное угнетение, постоянная угроза самому существованию, страх, бессилие перед всевластьем бюрократического аппарата, постоянные социальные и физические лишения, да, что это означало для общества, для его *condition humaine* (состояние умов), для его революционного и продекларированного на весь мир проекта во имя человека (... кто был ничем, тот станет всем)? Какое влияние оказали первые декреты советской власти на весь ход советской истории? Характерным как для идеи, так и для всего состояния общества, следовательно и для научного исторического исследования является тот факт, что история для переживших сталинскую эпоху началась только после его смерти в постсталинском советском обществе.

1953 год – год «водораздела» советской истории. На наш взгляд, есть достаточно оснований, для того чтобы вести разговор об относительном характере такого «водораздела». Все эти основания говорят за то, чтобы изображать 74 года советской истории в едином интерпретационном ключе, не отрицая специфики отдельных периодов. Подобно тому как сталинизм вырос не на ровном месте и имел своих предшественников и идейных вдохновителей, так же четко прослеживается последовательность структурных элементов советской системы и после 1953 года. С другой стороны, нельзя не углядеть начало новой эры. Авторский взгляд на периодизацию советской истории (выраженный в ранних работах) – отчет новой советской эпохи со дня смерти Сталина обусловлен тем, что наметился отход от того состояния насилия, в котором находилось общество в годы сталинизма (10. Тезисы). Это – отличительный признак, который разделяет обе эпохи. Если говорить точно, то данный «водораздел» берет начало в декабре 1953 года, после того как постановлением уже формально упраздненного Специального судебного присутствия Верховного суда СССР под председательством маршала И.С. Конева Лаврентий П. Берия и его ближайшие соратники были приговорены к смерти и казнены. Практически последние жертвы сталинских методов, которыми «усатый преступник» виртуозно владел и которые безжалостно применял (6. С. 484-506). Вот основание, почему современная исследовательская практика называет 1953 год началом новой советской эпохи, оказавшейся более привлекательной для исследователей.

Вторая половина советской истории – непрерывная серия мер по преодолению последствий культа личности Сталина, как в советской историографии принято называть усилия руководства КПСС по развенчанию ее многолетнего руководителя. В западной историографии этот период советской истории называют *асинхронной (непоследовательной) десталинизацией* (15. С. 761-777). Таким термином хотят подчеркнуть, что сталинизм представляет собой двигатель и основу советской истории, а его наследие омрачает все последующие годы. Западные и отечественные исследователи советской истории единодушны в своем мнении, что все высшие

советские руководители после Сталина были вынуждены решать проблему избавления от сталинизма. Это происходило при неуклонном стремлении руководства самому удержаться у власти, естественно, с разной долей интенсивности борьбы за власть в разные времена и с разным успехом. Уже первые инициированные Л.П. Берией меры (амнистия для более чем миллиона узников ГУЛАГА – самая значительная из них)² показали, что незыблемыми остаются система, институты власти и сама личность Сталина. Как известно, попытки обновления системы и режима, критики культа личности Сталина были более или менее успешно предприняты Н.С. Хрущевым. Не вдаваясь в подробности отдельных мер, скажем лишь, что прервать сталинскую традицию не удалось никому до самого конца советского периода.

Удачное решение содержательных и дидактических принципов построения современного учебника по отечественной истории с отражением обозначенного периода советской истории может продемонстрировать учебник, заслуживший положительной оценки не только отечественной научной общественности, но и зарубежной (12. Аннотация). Учебник одного из самых авторитетных и известных российских авторов покрывает как раз один из самых сложных и драматичных периодов отечественной истории, описывая ее события на основе новейших достижений российской и зарубежной исторической науки, читай: на основе горького опыта миллионов.

Современное молодое поколение должно знать, что как раз человеческий фактор положил начало десталинизации, покончившего с историей насилия. Преступления Сталина, переполненные лагеря стали, прежде всего, содержанием предпринимаемых руководством антисталинских мер. Следует вернуть ореол романтизма и революционности таким понятиям как оттепель и воля (свобода). Асинхронная десталинизация затронула и другие стороны советской жизни: экономику и ее управление, партию и ее выборные органы, внешнюю политику,

² Западные исследователи указывают более конкретное число – около 1,8 млн амнистированных

особенно в отношениях со странами третьего мира после Конференции в Бандунге в апреле 1955 года. С позиции современного исследователя совершенно ясно, что полное реформирование означало бы крах советской системы. Непоследовательные, непродуманные действия Н.С. Хрущева привнесли еще больший элемент асинхронности мер. Освобождение от обязанностей - мы не склонны называть этот факт свержением, как он именуется в западной историографии, нем. Sturz (4. С. 156-163) –Первого секретаря ЦК КПСС, Председателя Совета Министров СССР в октябре 1964 года является осознанным и необходимым актом самосохранения системы.

Асинхронная десталинизация осуществлялась теперь в строго выверенных дозах.

Советская история «бурного» хрущевского десятилетия не ограничивается только попытками развенчать Сталина. Мы выделяем четыре комплекса проблем, с которыми столкнулось руководство и разрешение которых означало обновление советского общества: построение советского социального государства, обновление законодательной базы, изменения в общественной жизни, обновление внешнего облика (фасада) советской империи. Подчеркнем еще раз: нас интересует в научном исследовании место человека во всех преобразованиях, его судьба, психическое состояние, умонастроение, гражданская позиция. Та трескотня, которая имеет место быть, должна уйти со страниц современного учебника по отечественной истории. Вот что часто предлагается нашим воспитанникам: «...Смерть Сталина повлекла за собой существенные перемены в составе партийно-государственного руководства, во внутри- и внешнеполитическом курсе, в духовной жизни. В истории Советского государства период середины 50-х – середины 60-х годов был ознаменован большими и впечатляющими достижениями в науке, технике, культуре, демократизацией многих сфер общественной жизни, улучшением материального благосостояния народа, многими, часто не вполне удачными попытками реформ» (13. С.4-6). Конечно же, с подобными утверждениями можно поспорить. При изучении рекомендованной литературы и материалов лекций просят

обратить внимание на следующую проблему: Геополитические последствия II мировой войны. Подчеркивается, что осмысление этой важнейшей проблемы потребует ответа на следующие вопросы: а) каковы важнейшие итоги II мировой войны в плане изменения соотношения сил между странами – участницами этой войны? (Вспомните решения Тегеранской, Ялтинской, Потсдамской конференций, факты, характеризующие экономический и военный потенциал ведущих держав после окончания войны.); б) в чем причина раскола Европы надвое? (Оцените такие факторы как присутствие в освобожденных странах Европы с одной стороны, советских войск, а с другой – англо-американо-французских вооруженных сил; значение плана Маршалла в процессе разделения Европы на два лагеря; причина роста авторитета и роли коммунистических партий в послевоенном процессе возрождения Европы и др.); в) каковы причины развертывания национально-освободительного движения в колониально-зависимых странах? Какие страны первыми освободились от колониальной зависимости? г) чем был обусловлен рост авторитета коммунистических партий в послевоенный период, и как это повлияло на характер политических и экономических преобразований в странах Европы? Сам собой напрашивается вывод: какое влияние оказали последствия войны на судьбы людей, судьбу конкретного человека на Западе и на Востоке? Человек – высшая ценность.

Исследователи-интеллектуалы отмечают активную роль отечественной, в частности гуманитарной интеллигенции, в событиях послевоенного двадцатилетия, особенно начиная с закрытой речи Н.С. Хрущева на XX съезде КПСС. В концепции современного учебника по отечественной истории должна быть отражена миссия гуманитарной интеллигенции по осуществлению комплекса мер асинхронной десталинизации и обновления советского общества. Мы можем привести удачный на наш взгляд пример интерпретации данной миссии в учебных материалах.

Работа с первоисточниками

Задание: прочитайте приводимый отрывок из выступлений Н.С. Хрущева перед творческой (художественной. – В.П.) интеллигенцией и ответьте на следующие вопросы: Как оценивало деятельность Сталина руководство страны во главе с Н.С. Хрущевым? Чем эта оценка отличалась от оценки определенной части интеллигенции, почему это вызвало беспокойство Н.С. Хрущева?

Какие задачи выдвинул перед деятелями литературы и искусства глава партии и правительства? Цитирую: «Для того чтобы правильно понять существо партийной критики культа личности, надо глубоко осознать, что в деятельности товарища Сталина мы видим две стороны: положительную, которую мы поддерживаем и высоко ценим, и отрицательную, которую критикуем, осуждаем и отвергаем.

... Великие успехи в развитии нашей страны достигнуты под руководством Коммунистической партии и ее Центрального Комитета, ведущую роль в которой играл И.В. Сталин. Строительство социализма в СССР осуществлялось в обстановке ожесточенной борьбы с классовыми врагами и их агентурой в партии - с троцкистами, зиновьевцами, бухаринцами и буржуазными националистами. Это была политическая борьба. Партия правильно сделала, разоблачив их как противников ленинизма, противников социалистического строительства в нашей стране.... В этой борьбе Сталин сделал полезное дело.

Наша партия, все мы решительно осуждаем Сталина за те грубые ошибки и извращения, которые нанесли серьезный ущерб делу партии, делу народа. Мы потеряли много честных и преданных людей, работников нашей партии и Советского государства, оклеветанных и невинно пострадавших.

.... Как могло случиться, что Сталин, занимая правильную позицию в борьбе с противниками ленинизма, совершил такие грубые и тяжелые ошибки?.... Это трагедия Сталина, во многом обусловленная крупными недостатками его личности, его характера, на которые указывал В.И. Ленин в декабре 1922 года в своем письме к съезду партии. Сложность и своеобразии идейной борьбы в области литературы и искусства в настоящее время состоит... в том, что нам приходится

защищать литературу и искусство не только от нападков извне, но и от попыток отдельных творческих работников толкнуть литературу и искусство на неправильный путь, увести от главной линии развития.... К сожалению, среди работников литературы и искусства встречаются такие люди, поборники “свободы творчества”, которые хотят, чтобы проходили мимо, не критиковали... произведения, которые в извращенном виде рисуют жизнь советского общества,.. Этих людей, оказывается, тяготит руководство литературой и искусством со стороны партии и государства. Они выступают против этого руководства....

Мы открыто заявляем, что такие взгляды противоречат ленинским принципам отношения партии и государства к вопросам литературы и искусства.... В решениях партии по идеологическим вопросам определены важнейшие задачи и основные принципы политики партии в области литературы и искусства, сохраняющие свою силу в настоящее время. Одним из важнейших принципов является неразрывная связь советской литературы и искусства с политикой Коммунистической партии, составляющей жизненную основу советского строя... Партия решительно осудила и последовательно исправляет ошибки, допущенные в период культа личности во всех областях жизни, в том числе и в вопросах идеологической работы. Но она вместе с тем решительно выступает против тех, кто пытается использовать эти ошибки прошлого для выступления против руководства литературой и искусством со стороны партии и государства» (16. С. 3).

Наш комментарий: к великому сожалению, авторы продемонстрированного фрагмента учебных материалов не затронули существенный, на наш взгляд, момент встречи Н.С. Хрущева с художественной интеллигенцией - руководитель выступил с типичной для тоталитарного сталинского советского общества позиции идеологического диктата. Усиление идеологического диктата началось и в высших учебных заведениях через партийные органы путем жесткого контроля учебной и научной работы. Существенную роль в установлении партийного контроля над учебно-воспитательным процессом в вузах страны играл такой структурный элемент сталинского

режима, административно-командной системы, как Министерство высшего образования СССР (МВО СССР), созданное в апреле 1946 г. На Министерство было возложено научно-методическое руководство всеми высшими учебными заведениями СССР независимо от ведомственной подчиненности. МВО СССР контролировало деятельность свыше трехсот вузов, в том числе все университетов, технических, сельскохозяйственных, юридических и экономических высших учебных заведений. Этому же министерству подчинялись Министерства просвещения союзных республик, которые контролировали деятельность педагогических институтов (7. С. 2).

Особое место в структуре МВО занимало пресловутое Главное управление по преподаванию общественных наук, строго контролировавшее научную, учебную и методическую работу всех преподавателей вузов по формированию мировоззрения студентов, их морально-этического и политического облика. В ответ на «заботу» партии и правительства вузовская интеллигенция, профессорско-преподавательский состав и студенчество явили примеры негибкого инакомыслия и предложили собственные модели развития советской системы по пути создания подлинного социального государства (11. С. 115-117). Сложный и противоречивый характер реального развития упускал из контекста конкретного советского гражданина, труженика и созидателя. Много ли изменилось с тех пор? События последних дней не позволяют нам дать положительный ответ.

Новочеркасские события 1962 года, другие драматические эпизоды советской жизни того периода доказывали лишь пренебрежение власти к нуждам и заботам людей. Как показало время, советское руководство, пришедшее на смену Н.С. Хрущеву, вместо кардинального решения теоретических, практических и социальных задач с помощью, мы считаем, подачек (увеличение доходов, улучшение социальных услуг, повышение покупательской способности, качества медицинского обслуживания, массовое жилищное строительство, введение обязательного среднего образования, крупные расходы на производство и закупку основных

продуктов питания, гарантированная конституцией полная занятость) постаралось «купить» лояльность населения. «Общенародное» государство (англ. „welfare-stateauthoritarianism”. - В.П.) – проявило себя лишь как конгломерат неискренних социально-политических отношений между населением и режимом, чему мы были невольными свидетелями. Советский Союз не выдержал груза социальных обязательств и рухнул.

Таким образом, концепция современного учебника по отечественной истории предполагает рассмотрение советской истории только в связи с европейской и всеобщей историей. Обозначенный в названии работы период советской истории может быть последовательно и аналитически описан при условии, что пользователь получит исчерпывающие ответы на следующие вопросы: Какие функции и последствия имели насилие и репрессии в отношении собственного народа? Что мы понимаем под советским обществом? Что такое государство в советских условиях? В наших заметках обозначены и задачи сравнительного подхода к описанию новейшей истории. Они менее всего заключаются в проблематике периодизации, а более в постановке вопросов, методах и подходах, теоретическом обосновании исторического исследования, а также в разработке группы его признаков в контексте авторской позиции – судьба человека в истории.

Судьба человека и его будущее – почетное дело новейшей истории. Как современные историки поведут свое дело на переломе истории – содержание будущих дискуссий.

Литература:

1. Аверина, Г.А. О репрессиях и реабилитации в Каслинском районе и Челябинской области // Каслинский альманах. 2010. №5. С. 100-103.
2. Там же. С. 102.
3. Там же. С. 100-103.
4. Eggeling, W. Diesowjetische Literaturpolitikzwischen 1953 und 1970. Zwischen Entdogmatisierung und Kontinuität [Text] /Analyse und Dokumentation, Bochum, 1999. - S. 156-163.
5. Fieseler, B. Innenpolitikder Nachkriegszeit. Plaggenborg, Handbuch, S. 36-77

6. Merl, S. Berija und Chruščev: Entstalinisierung oder Systemerhalt? Zum Grunddilemma sowjetischer Politik nach Stalins Tod / Geschichte in Wissenschaft und Unterricht. 2001. №52. S. 484-506.
7. Организация учебно-воспитательного процесса в вузах на Юге России в послевоенное двадцатилетие (1945-1965 гг.). URL: http://www.superinf.ru/view_helpstud.php?id=5298
8. Пихоя Р.Г. Москва. Кремль. Власть. Сорок лет после войны, 1945-1985 / Рудольф Пихоя. – Москва: Русь-Олимп: Астрель: АСТ, 2007. 715 с. (Новейшая история. Особый взгляд).
9. Plaggenborg, Stefan. Sowjetische Geschichte in der Zeitgeschichte Europas [Text] / Alexander Nützenadel, Wolfgang Schieder (Hrsg.) / Zeitgeschichte als Problem. Nationale Traditionen und Perspektiven in Europa. Göttingen, 2004. S. 225-256.
10. Пряхин В.М. Некоторые проблемы подготовки иностранных специалистов в вузах Уральского региона в 1946-1960 гг. // Из истории общественных и политических организаций на Урале. Тезисы докладов и сообщений научной конференции. Екатеринбург, 1992.
11. Пряхин В.М. О так называемых «нездоровых проявлениях» среди студентов вузов Свердловска во второй половине 50-х гг. // Российская интеллигенция: XX век: Тезисы докладов и сообщений научной конференции / редакционный совет: В.Г. Чуфаров [и др.]. Екатеринбург: УрГУ, 1994. С. 115-117.
12. Сахаров А.Н. Новейшая история России: учебник. М. : Проспект, 2012. 480 с. Аннотация. URL: <https://play.google.com/store/apps/details?id=org.prospekt0569&hl...>
13. Советская страна в послевоенные годы (1945-1965 гг.). URL: <http://www.istorya.ru/referat/referat2/30717.php>
14. Sowjetische Geschichte. URK: Doupedia.de/zg/Sowjetische_Geschichte/Text
15. Die Sowjetunion – Versuche einer Bilanz // Osteuropa. 2001. №51. S. 761-777.
16. Хрущев Н.С. За тесную связь литературы и искусства с жизнью народа. Москва, 1958.

УДК 372.893

ББК 4426.63

ГСНТИ 14.35.19

Код ВАК 13.00.08

А.В. Сперанский

Екатеринбург

**УЧЕБНИК ИСТОРИИ И ПАТРИОТИЧЕСКОЕ
ВОСПИТАНИЕ УЧАЩИХСЯ.***

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: история, учебник, нравственность, патриотизм, система образования, учащаяся молодежь, воспитательная работа, гуманизация образования, учебный процесс.

АННОТАЦИЯ. В статье показана значимость истории для преодоления духовного кризиса в российском обществе. Поставлена проблема подготовки качественного учебника, способного предоставить учащимся объективные и правдивые исторические знания, активно содействовать на примерах истории России воспитанию чувств гражданственности и патриотизма.

A.V. Speransky

Yekaterinburg

**HISTORY TEXTBOOK AND PATRIOTIC
EDUCATION OF STUDENTS.**

KEY WORDS: history, textbook, morality, patriotism, educational system, students, educational work, humanization of education, educational process.

ABSTRACT. The paper shows importance of history for overcoming of spiritual crisis of Russian society. Author posed the problem of development of high-quality textbook that can provide for students objective and truthful historical knowledge and actively assist, by using examples from Russian history, in training of feelings of public spirit and patriotism.

Крушение коммунистической идеологии и распад советской государственности, произошедшие в конце XX века, определили очередной крутой поворот в новейшей истории России. Процессы изменения форм собственности,

* Работа выполнена по бюджетной теме № 0120136 и программе ОИФН РАН N 12-T-6-1003

политической и идеологической переориентации социума, породили экономическую нестабильность, социальную дифференциацию, девальвацию духовных ценностей. Резко усилилось воздействие на общественное сознание отрицательных явлений, снижающих воспитательный потенциал российской культуры и искусства, как важнейших факторов формирования нравственности и патриотизма. Общество захлестнули равнодушие, эгоизм, индивидуализм и цинизм. В сознании молодого поколения начало утверждаться неуважительное отношение к государству и его социальным институтам. Произошел губительный процесс общественной депатриотизации, практически выхолостивший положительную сущность патриотизма, низведший его до уровня ругательства и махрового национализма.

Появлению этих негативных явлений в развитии российского социума во многом способствовали либеральные пертурбации в системе российского образования, последствия которых, к сожалению, сохраняются и по настоящее время. В конце XX – начале XXI вв. явно обозначилась тенденция свертывания программ по общественным дисциплинам, приведшая к значительному понижению уровня гуманитарных и в первую очередь исторических знаний в молодежной среде. Животрепещущей проблемой стала колоссальная почасовая учебная нагрузка преподавателей общественных дисциплин (более 1000 часов в год), не оставляющая возможности качественно заниматься воспитательной работой.

Практически на грань катастрофы был поставлен механизм распространения объективных исторических знаний и восприятия их обществом, в первую очередь, молодежью, обучающейся в различных образовательных учреждениях. На базе объявленного и никем не контролируемого «плюрализма мнений» появилось огромное количество учебников и учебных пособий противоположно трактующих одни и те же исторические события, искажающих их сущность в угоду политической, идеологической и даже экономической конъюнктуры, замалчивающих положительные факты нашей истории, переписывающих многие ее страницы так, «чтобы не дразнить Запад». В определенной степени это привело к

концептуальному хаосу, затрудняющему восприятие исторических закономерностей и не позволяющему давать объективные оценки важнейшим событиям Отечественной истории.

Все это в значительной степени способствовало необоснованной переоценке ценностей в сознании молодежи, выработке неуважительного отношения к прошлому своей страны, неверия в перспективы ее дальнейшего развития, формированию прочного стереотипа превосходства западной модели.

Социологические исследования последних десятилетий показывают, что только 2/3 представителей нашей молодежи ощущают себя гражданами России. Лишь около 40% гордятся историей своей страны, победой в Великой Отечественной войне, культурным наследием России, верят в ее великое будущее, а 10% считают, что современная российская государственность не отвечает интересам народа (1. С. 3; 3. С. 9).

Главным рычагом преодоления создавшейся ситуации, вне всякого сомнения, должна стать образовательная система страны. Это объясняется тем, что в учебных заведениях России сосредоточена основная масса молодежи, воспринимающая новые идеи и обязанная в будущем претворять их в жизнь. В этой системе работают высококвалифицированные, творческие преподаватели, имеющие теоретические знания и практический опыт воспитательной работы, а в рамках учебного процесса преподаются блок гуманитарных и социально-экономических дисциплин, позволяющий решать многие воспитательные задачи (5. С. 12).

Сегодня необходима хорошо продуманная гуманизация образовательного процесса, способная переломить негативную тенденцию и оказать плодотворное влияние на формирование и укрепление нравственных и патриотических начал в нашем обществе. Тем более, что в настоящий момент блок гуманитарных дисциплин в образовательной системе России не превышает 20%, в то время как в высокоразвитых странах Запада, таких как США, Великобритания, он составляет не менее 50% (2. С. 43).

Благодатной основой гуманизации учебного процесса может и должна стать Отечественная история, хранящая в сокровищницах своей социальной памяти героические события и выдающиеся достижения страны в различных областях. Нам есть чем гордиться и это должно обязательно доводиться до молодежи, формировать в ее сознании правильные нравственные идеалы.

В связи с этим должна оперативно и качественно решаться проблема учебников и учебно-методических пособий. Прежде чем предоставить возможность для публикации в открытой печати, государство должно значительно повысить планку оценочных критериев учебников по истории, организовывать их конкурсный отбор, широкое обсуждение в научной и преподавательской сфере, в широких кругах общественности.

Учебник по истории должен иметь прочную научно-теоретическую и методическую основу. Это направление предполагает активное использование творческого потенциала ученых, представляющих академическую историческую науку, профессорско-преподавательского состава высших учебных заведений. Учебник по истории должен опираться на новые фундаментальные научные труды, на выводы и рекомендации международных, всероссийских и региональных научно-практических конференций, расширяющих фактологическую базу исторического знания и вырабатывающих концептуально-методологические основы научного осмысления исторических процессов.

Учебник истории должен быть фундаментом патриотического и духовно-нравственного воспитания российской молодежи, воспитывать чувства гордости за исторические достижения России и чувство ответственности за сохранение ее единства, дальнейшего успешного развития и процветания.

Учащиеся, осваивая историю по учебнику должны четко понимать, что девальвация патриотических ценностей всегда приводила к пагубным последствиям, способствовала возникновению социальных потрясений, порождала условия, способствовавшие военным поражениям, ослаблению

российской державы, потере ей международного престижа и даже государственного суверенитета. Так, княжеские междоусобицы XIII века закончились установлением золотоордынского ига, «смута» XVI века поставила государство российское на грань национальной катастрофы. Неоднократно подводили нацию к серьезным потрясениям социально-экономические и общественно-политические катаклизмы, проявлявшиеся на последующих этапах истории России.

С другой стороны, учебник истории должен формировать понимание того, что когда национально-патриотическая идея становилась основой единения российского общества, тогда наш народ преодолевал все тяготы и испытания, одерживал блестящие победы над грозными противниками, в кратчайшие сроки восстанавливал разрушенное и получал завидные перспективы для дальнейшего прогресса. Так было во времена Дмитрия Донского и Сергия Радонежского, Козьмы Минина и Дмитрия Пожарского, в период изгнания с русской земли полчищ Наполеона, в суровое лихолетье Великой Отечественной войны 1941-1945 гг. (4. С. 22, 23).

Сегодня, после «разброда и шатаний» в российском историческом сообществе вновь наметились позитивные тенденции, основанные на крепнувшей день ото дня правильной идеи создания единого учебника по истории России, научно обоснованного, объективно отражающего сложное и противоречивое развитие нашей страны. Нам представляется, что такой учебник не должен лакировать историческое прошлое, замалчивать имевшие место просчеты и неудачи. Наоборот, он должен представлять обобщенный исторический опыт, основанный на глубоком анализе социально-экономических, общественно-политических и социокультурных явлений, как позитивного, так и негативного характера. Это необходимо для того, чтобы избежать повторения допущенных ранее ошибок и конструктивно использовать имеющиеся знания в процессе современного реформирования России.

При этом изложение исторического материала, какими фактами бы он не был представлен, во имя преодоления панегирических или критиканских утверждений, должно

опираться на некую объединяющую идею, включающую в себя ценности, приемлемые большинством россиян. Такими ценностями являются «общее отечество», «достоинство своей страны», «гражданственность» и «патриотизм». То есть, наряду с образовательными функциями, дающими возможность усвоить новое знание, учебник по истории должен обязательно нести в себе заряд преодоления современного духовного недуга российского социума и всемерно способствовать патриотическому воспитанию учащихся.

Литература:

1. Гушин О.В. Патриотическое воспитание молодежи в Свердловской области: опыт и перспективы // Гражданственность и патриотизм в XXI веке: теория и практика. Екатеринбург: УрГПУ, 2002.
2. Бессонов Б.В., Лобанов А.Н. Гуманитаризация образовательного процесса – важный инструмент патриотического воспитания молодежи // Военная история России: проблемы, поиски, решения. Вып. 2. Санкт-Петербург, 2001.
3. Корнилов Г.Е., Гузненко З.И., Клименко И.М. Теоретические и методологические аспекты гражданско-патриотического воспитания молодежи // Гражданственность и патриотизм в XXI веке: теория и практика. Екатеринбург: УрГПУ, 2002.
4. Сперанский А.В. Национальная идея и патриотизм в реалиях посткоммунистических преобразований России // Россия в поисках национальной стратегии развития. Екатеринбург, Каменск-Уральский: СВ-96, 2003.
5. Сперанский А.В. Государство и патриотизм: проблемы общественной консолидации // Разведка в системе национальной безопасности России: история и современность. Екатеринбург: СВ-96, 2011.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Раздел II. ШКОЛЬНЫЙ УЧЕБНИК ИСТОРИИ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ

| | |
|-----------------------------------|--|
| АНТОНОВА Анна Валерьевна | ассистент кафедры Отечественной истории, теории и методики обучения истории, Уральский государственный педагогический университет e-mail : av-spirit@mail.ru |
| БАХТИНА Ирина Леонидовна | кандидат исторических наук, доцент кафедры Отечественной истории, теории и методики обучения истории УрГПУ адрес : 620057, г. Екатеринбург, ул. Замятина 28, кв. 61. e-mail : bahtina@uspu.ru |
| ГАВРИЛОВ Дмитрий Васильевич | доктор исторических наук, профессор, в.н.с. Института истории и археологии УрО РАН, Заслуженный деятель науки РФ адрес : 620990, г. Екатеринбург, ул. Софьи Ковалевской, д. 16 |
| ГУГНИНА Ольга Валерьевна | кандидат педагогических наук, доцент кафедры истории, методики преподавания истории и обществознания Оренбургского государственного педагогического университета адрес : 460001 г. Оренбург, ул. Туркестанская 29 кв.15. e-mail : oolgina@mail.ru |
| ГУЗНЕНКО Зинаида Ивановна | кандидат исторических наук, профессор кафедры Отечественной истории, теории и методики обучения истории Уральского государственного педагогического университета адрес : 620017 г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26 e-mail : guznenko@uspu.ru |
| ДНЕПРОВА Тамара Петровна | доктор педагогических наук, доцент кафедры общей педагогики и истории образования Уральского государственного педагогического университета адрес : 620017 г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26 e-mail : pedagogica@uspu.ru |

| | |
|---|--|
| | |
| <p>ДУДИНА Маргарита Николаевна</p> | <p>доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и социологии воспитания УрФУ им. первого Президента России Б.Н. Ельцина e-mail: m-dudina@mail.ru</p> |
| <p>ЗУБКОВА Ирина Александровна</p> | <p>кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики обучения истории Уральского государственного педагогического университета адрес: 620017, г.Екатеринбург, пр.Космонавтов, 26 e-mail : timoi.kafedra@yandex.ru</p> |
| <p>КАПШУТАРЬ Марина Анатольевна</p> | <p>кандидат педагогических наук, зав. аспирантурой и докторантурой Российского государственного профессионально-педагогического университета адрес: Екатеринбург, ул. Машиностроителей, 11 e-mail: marina-kapshutar@mail.ru</p> |
| <p>КЛИМЕНКО Иван Михайлович</p> | <p>кандидат педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой Отечественной истории, теории и методики обучения истории, декан исторического факультета УрГПУ адрес: 620072, г. Екатеринбург, Сиреневый бульвар 3, кв. 213. e-mail: klimenko@uspu.ru</p> |
| <p>КОНДРАШЕВА Маргарита Ионовна</p> | <p>доктор исторических наук, профессор, профессор Уральской государственной юридической академии адрес: 620137 г. Екатеринбург, ул. Комсомольская, 21 e-mail: inyaz@usla.ru</p> |
| <p>МЕЛЬНИКОВ Никита Николаевич</p> | <p>кандидат исторических наук, старший научный сотрудник сектора политической и социокультурной истории, Институт истории и археологии УрО РАН адрес: 620990, г. Екатеринбург, ул. Софьи Ковалевской, д. 16</p> |

| | |
|--|--|
| <p>МОСУНОВА Татьяна Георгиевна</p> | <p>e-mail: kaf-istros@uspu.ru кандидат исторических наук, доцент кафедры истории России Уральского государственного педагогического университета адрес: 620017, г.Екатеринбург, пр.Космонавтов, 26 e-mail: klio_mtg@mail.ru</p> |
| <p>МУСИХИНА Евгения Ивановна</p> | <p>аспирант, кафедра методики преподавания истории и обществознания, Уральский государственный педагогический университет; учитель истории и обществознания, МБОУ СОШ № 80, г. Екатеринбург адрес: Екатеринбург, ул. Стахановская, 31; e-mail: evgeniya-kass@yandex.ru</p> |
| <p>ОГОНОВСКАЯ Изабелла Станиславовна</p> | <p>кандидат исторических наук, доцент кафедры педагогики и социологии воспитания УрФУ им. первого Президента России Б.Н. Ельцина адрес: г. Екатеринбург, Сиреневый бульвар, 14 e-mail: izabella-irro@mail.ru</p> |
| <p>ПОСТНИКОВ Петр Григорьевич</p> | <p>кандидат педагогических наук, доцент кафедры истории, теории и методики обучения Нижнетагильской Государственной Социально-педагогической академии (НТГСПА) адрес: 622031 Нижний Тагил, ул. Красногвардейская д.57. e-mail: postnikov.petr53@yandex.ru</p> |
| <p>ПРЯХИН Валентин Михайлович</p> | <p>кандидат исторических наук, доцент Уральской государственной юридической академии адрес: 620137 г. Екатеринбург, ул. Комсомольская, 21 e-mail: inyaz@usla.ru</p> |
| <p>РЫЖКОВА Ольга Васильевна</p> | <p>кандидат исторических наук, доцент кафедры истории, теории и методики обучения Нижнетагильской Государственной Социально-педагогической академии (НТГСПА) адрес: 622031 Нижний Тагил, ул. Красногвардейская д.57. e-mail: olimp_a49@mail.ru</p> |

| | |
|--------------------------------------|--|
| СПЕРАНСКИЙ Андрей Владимирович | доктор исторических наук, профессор, зав. сектором политической и социокультурной истории Института истории и археологии УрО РАН адрес: 620990, г.Екатеринбург, ул. Софьи Ковалевской. 16 e-mail: avsperansky@mail.ru |
| СИЛАЕВА Наталья Борисовна | юрист III класса, советник юстиции, помощник судьи Н.-Сергинского районного суда Свердловской области. Магистрант первого года обучения исторического факультета УрГПУ. |
| ЧЕРНЕНКО Екатерина Алексеевна | учитель истории МБОУ СОШ № 33, г. Нижний Тагил e-mail: chernenchka@list.ru |
| ШИРОКИЙ Владимир Александрович | магистрант 2 года обучения исторического факультета, Уральский государственный педагогический университет адрес: 620017 г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26 e-mail: vladimir.shirokii@mail.ru |
| ШУМКИНА Татьяна Геннадьевна | кандидат исторических наук, доцент, доцент кафедры всеобщей истории, Уральский государственный педагогический университет адрес: 620017, г.Екатеринбург, пр.Космонавтов, 26 e-mail: shumkina.77@mail.ru |

ABOUT THE AUTHORS

Section II. School history textbook: theoretical and methodological problems

| | |
|--------------------------------|--|
| ANTONOVA Anna Valerievna | Assistant of Chair of Theory and Methods of teaching History, Ural State Pedagogical University адрес: 620017, Yekaterinburg, Cosmonaut pros, 26 e-mail : av-spirit@mail.ru |
|--------------------------------|--|

| | |
|--|--|
| <p>BAKHTINA Irina Leonidovna</p> | <p>Candidate of Historical Sciences, Assistant professor of Chair of Theory and Methods of teaching History, Ural State Pedagogical University адрес: 620017, Yekaterinburg , Cosmonaut pros, 26 e-mail : bahtinal1@rambler.ru</p> |
| <p>Gavrilov Dmitry Vasilivitch</p> | <p>doctor of historical sciences, professor, leading researcher Institute of History and Archaeology, Ural Branch of Russian Academy of Sciences, Honored Worker of Science Address: 620990, Ekaterinburg, st. Sofia Kovalevskaya Str. 16</p> |
| <p>GUGNINA Olga Vladimirovna</p> | <p>Candidate of Historical Sciences, Assistant professor of Chair of Foreign History, Methods of teaching History and Social Science, Orenburg State Pedagogical University адрес: 460844, Orenburg , Pushkinskaya st., 18 e-mail : timoi.kafedra@yandex.ru</p> |
| <p>GUZHENKO Zinaida Ivanovna</p> | <p>Candidate of Historical Sciences, Professor of Chair for theory and methods of teaching History, Ural State Pedagogical University адрес: 620017 Yekaterinburg ,Cosmonaut pros, 26 e-mail : guzhenko@uspu.ru</p> |
| <p>DNEPROVA Tamara Petrovna</p> | <p>Doctor of Pedagogical Sciences, Assistant professor Of Chair of Pedagogics and history of teaching, Ural State Pedagogical University адрес: 620017 Yekaterinburg, Cosmonaut pros, 26 e-mail: pedagogica@uspu.ru</p> |
| <p>DUDINA Margarita Nykolaevna</p> | <p>Doctor of Historical Sciences, Professor of Chair of Pedagogics and Sociology of Educating of Institute of social and political Sciences, Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin адрес: 620000, Yekaterinburg, Lenin st., 51 e-mail : m-dudina@mail.ru</p> |

| | |
|-------------------------------------|---|
| ZUBKOVA Irina Aleksandrovna | Candidate of Historical Sciences, Assistant professor of Chair for theory and methods of teaching History, Ural State Pedagogical University адрес: 620017, Yekaterinburg, Cosmonaut pros, 26 e-mail : timoi.kafedra@yandex.ru |
| KAPSHUTARI Marina Anatolievna | PhD, Head. postgraduate and doctoral Russian State Vocational Pedagogical University Address: Ekaterinburg, ul. Mechanical Engineering, 11 e-mail: marina-kapshutar@mail.ru |
| KLIMENKO Ivan Mikhailovitch | Candidate of Historical Sciences , Professor of Chair for theory and methods of History , the Dean of the Historical faculty, Ural State Pedagogical University адрес: 620017 Yekaterinburg, Cosmonaut pros, 26 e-mail : Klimenko@uspu.ru |
| KONDRASHEVA Margarita Ionovna | Doctor of Historical Sciences, Professor, Ural State Academy of Law адрес: 620137 Yekaterinburg , Komsomolskaya st., 21 e-mail : inyaz@usla.ru |
| MELNIKOV Nikita Nikolaevitch | Candidate of Historical Sciences, Senior Research Assistant of Sector of Political and Socio-cultural History, Institute of History and Archaeology of Ural branch of the Russian Academy of Sciences адрес: 620990, Yekaterinburg, , Sofii Kovalevskoy, 16 |
| MOSUNOVA Tatyana Georgievna | Candidate of Historical Sciences, Assistant professor of Chair for theory and methods of teaching History, Ural State Pedagogical University адрес: 620017, Yekaterinburg, Cosmonaut pros, 26 e-mail: klio_mtg@mail.ru |
| Musikhin | PhD student, Department of methods of teaching |

| | |
|------------------------------------|--|
| Eugeny Ivanovna | history and social science, Ural State Pedagogical University; teacher of history and social science, MBOU school № 80, Ekaterinburg Address: Ekaterinburg, ul. Stakhanovskaya, 31; e-mail: evgeniya-kass@yandex.ru |
| OGONOVSKAYA Izabella Stanislavovna | Candidate of Historical Sciences, Assistant professor of Chair of Humanitarian Education СВНЦ, Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin адрес: 620000, Yekaterinburg, Lenin st.,51 e-mail : izabella-irro@mail.ru |
| POSTNIKOV Petr Grigorievitch | Candidate of Pedagogical Sciences, Assistant professor, Professor of Chair of History, Theory and Methods of teaching, Nizhny Tagilsk Social-Pedagogical academy адрес: 622031, Nizhny Tagil, Krasnogvardeyskaya st., 57 e-mail : postnikov.petr53@yandex.ru |
| PRYAKHIN Valentin Mikhailovitch | Candidate of Historical Sciences, Assistant professor, Ural State Law Academy адрес: 620137 Yekaterinburg , Komsomolskaya st., 21 e-mail : inyaz@usla.ru |
| Ryzhkova Olga Vasilievna | candidate of historical sciences, associate professor of history, theory and methodology of training Nizhny Tagil State Social and Pedagogical Academy (NTGSPA) Address: 622031 Nizhny Tagil, st. Krasnogvardeyskaya d.57. e-mail: olimp_a49@mail.ru |
| SPERANSKIY Andrey Vladimirovitch | Doctor of Historical Sciences, Professor, Holder of Sector of Political and Socio-cultural History, Institute of History and Archaeology of Ural branch of the Russian Academy of Sciences адрес: 620990, Yekaterinburg, Sofii Kovalevskoy st., 16 |

| | |
|---|--|
| | e-mail : avsperansky@mail.ru |
| Silaeva Natalia Borisovna | Lawyer Class III, Counselor of Justice, Judicial Assistant N. Serginskoye District Court of the Sverdlovsk region. Master of first year students of historical faculty USPU. |
| CHERNENKO Ekaterina Alekseevna | history teacher MBO school № 33, Nizhny Tagil e-mail: chernenochka@list.ru |
| SHIROKIY Vladimir Aleksandrovitch | 2 years teaching undergraduate Faculty of History, Ural State Pedagogical University Address: 620017 Ekaterinburg, etc. Cosmonauts, 26 e-mail: vladimir.shirokii@mail.ru |
| SHUMKINA Tatyana Gennadievna | Candidate of Historical Sciences, Assistant professor of Chair of Foreign History, Ural State Pedagogical University адрес: 620017, Yekaterinburg, Cosmonaut pros, 26 e-mail: shumkina.77@mail.ru |